FORMAÇÃO CONTINUADA, CURRÍCULO E ALFABETIZAÇÃO: SENTIDOS PRODUZIDOS NO CONTEXTO DO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA

CONTINUING EDUCATION, CURRICULUM, AND LITERACY: MEANINGS PRODUCED WITHIN THE CONTEXT OF THE NATIONAL COMMITMENT TO LITERATE CHILDREN

https://doi.org/10.63330/aurumpub.074-014

Luana Maria Schmitt
Especialista em Neuro Gestão Organizacional e Comportamento
UNIVERSIDADE FEEVALE
E-mail: luana.lu1981@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2957569344566243

Resumo

O presente artigo analisa as relações entre formação continuada, currículo e alfabetização no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), considerando suas possíveis contribuições para a ressignificação das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. A discussão parte da compreensão do currículo como campo de produção de significados e das práticas de alfabetização como construções que envolvem a interpretação das políticas educacionais, os conhecimentos docentes e as especificidades dos contextos escolares. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de estudo bibliográfico e análise documental de políticas e normativas relacionadas à alfabetização, à formação de professores e à avaliação educacional, com atenção às iniciativas nacionais e ao Programa Estadual de Apoio à Alfabetização — Alfabetiza Tchê, no Rio Grande do Sul. A análise organiza-se em torno de três dimensões articuladas: as relações entre avaliação diagnóstica, planejamento e intervenção pedagógica; o papel da formação continuada na interpretação e na apropriação das orientações curriculares; e a atuação da equipe gestora no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem. A discussão evidencia que a formação continuada pode favorecer a reflexão sobre as práticas de alfabetização e a utilização dos resultados avaliativos na tomada de decisões pedagógicas. Entretanto, essa possibilidade depende das condições institucionais de trabalho, da participação dos professores e da articulação entre formação, planejamento e acompanhamento pedagógico. Conclui-se que a contribuição da formação continuada não deve ser compreendida como efeito automático de uma política pública, mas como processo de apropriação, interpretação e ressignificação das orientações curriculares no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Alfabetização; Avaliação diagnóstica; Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; Currículo; Formação continuada de professores.

Abstract

This article analyzes the relationships between continuing professional development, curriculum, and literacy within the context of the National Commitment for Literate Children (Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA), considering its potential contributions to the reframing of pedagogical practices among literacy teachers. The discussion is grounded in an understanding of the curriculum as a field for the production of meanings, and of literacy practices as constructs that involve the interpretation of educational policies, teachers' professional knowledge, and the specificities of school contexts. Methodologically, this is a qualitative, exploratory study, developed through a bibliographic review and document analysis of policies and regulations related to literacy, teacher education, and educational assessment—with a focus on both national initiatives and the state-level literacy support program in Rio Grande do Sul, known as "Alfabetiza Tchê." The analysis is organized around three interconnected dimensions: the relationship between diagnostic assessment, planning, and pedagogical intervention; the role of continuing professional development in the interpretation and appropriation of curricular guidelines; and the involvement of the school management team in monitoring teaching and learning processes. The discussion highlights that continuing professional development can foster reflection on literacy practices and the use of assessment results for pedagogical decision-making. However, this potential depends on institutional working conditions, the active participation of teachers, and the integration of professional development, planning, and pedagogical monitoring. It is concluded that the contribution of continuing professional development should not be viewed as an automatic outcome of public policy, but rather as a process of appropriation, interpretation, and reframing of curricular guidelines within the daily life of the school.

Keywords: Continuing teacher education; Curriculum; Diagnostic assessment; Literacy; National Commitment for Literate Children.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita constitui um direito fundamental das crianças, além de condição importante para sua participação na vida social e para o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Garantir esse direito, entretanto, não se restringe à matrícula e à frequência escolar. Exige condições de ensino que considerem os processos de aprendizagem, a formação dos professores, o planejamento pedagógico e o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes.

Nesse contexto, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, estabelece uma política de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, com o objetivo de assegurar o direito à alfabetização das crianças brasileiras. Entre

suas referências está a alfabetização ao final do segundo ano do ensino fundamental, acompanhada de ações de recomposição das aprendizagens para estudantes que não tenham alcançado os padrões esperados (Brasil, 2023). A política articula a formação dos profissionais da educação, avaliação, gestão e práticas pedagógicas, atribuindo à formação continuada um lugar estratégico na organização das ações de alfabetização.

A complexidade desse processo requer que os professores mobilizem conhecimentos sobre a língua escrita, a aprendizagem e as estratégias de ensino. Os conhecimentos envolvidos na aprendizagem da leitura, destacando a participação de processos fonológicos e linguísticos, da atenção, da memória de trabalho e das funções executivas, podem contribuir para a compreensão das dificuldades apresentadas pelos estudantes e para a organização de estratégias pedagógicas. Entretanto, sua apropriação profissional depende das oportunidades de estudo, reflexão e articulação com as situações concretas vivenciadas nas escolas.

A avaliação diagnóstica assume importância nesse percurso porque pode fornecer informações sobre os conhecimentos já construídos pelas crianças e sobre aqueles que ainda demandam intervenção pedagógica. No contexto do CNCA, o Decreto nº 11.556/2023 prevê a utilização dos resultados das avaliações para o monitoramento da alfabetização e o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2023). Nessa perspectiva, avaliar não significa apenas registrar desempenhos, mas produzir informações que possam subsidiar decisões pedagógicas. A transformação dessas informações em ações de ensino, contudo, não ocorre de maneira automática. É necessário interpretá-las, relacioná-las aos objetivos de aprendizagem e utilizá-las na reorganização do planejamento. A formação continuada pode contribuir para esse processo ao criar oportunidades de estudo, análise coletiva e reflexão sobre as práticas de alfabetização. E a equipe gestora também participa dessa dinâmica, especialmente ao favorecer condições institucionais para o acompanhamento das aprendizagens, o trabalho colaborativo e a continuidade das ações formativas.

Compreender essas relações implica reconhecer que as políticas educacionais não chegam às escolas como orientações simplesmente reproduzidas pelos profissionais. Seus princípios, objetivos e prescrições são interpretados e ressignificados a partir das experiências docentes, das concepções de alfabetização, dos conhecimentos profissionais e das condições de trabalho. Desse modo, a formação continuada pode ser compreendida como um espaço de circulação e produção de sentidos sobre o currículo e as práticas pedagógicas. Diante dessas questões, este estudo é orientado pela seguinte pergunta: como a formação continuada de professores alfabetizadores, no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, contribui para a ressignificação das práticas de planejamento, avaliação diagnóstica e intervenção pedagógica voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da formação continuada, no contexto do CNCA, para a ressignificação dessas práticas. Especificamente, busca-se: a) identificar as concepções de alfabetização e avaliação presentes nos documentos normativos e nas produções acadêmicas selecionadas; b) analisar as relações entre avaliação diagnóstica, planejamento e intervenção pedagógica; e c) discutir o papel da equipe gestora no acompanhamento e na sustentação dessas práticas.

A relevância da investigação está na possibilidade de aprofundar a compreensão das relações entre política pública, currículo e formação docente. Ao considerar a formação continuada como um processo que pode favorecer a reflexão e a revisão das decisões pedagógicas, o estudo procura contribuir para o debate sobre as condições necessárias à qualificação das práticas de alfabetização. Para isso, o CNCA é analisado em articulação com as políticas estaduais de alfabetização e com os referenciais que discutem currículo, avaliação e desenvolvimento profissional docente.

2 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório, e articula levantamento bibliográfico e análise documental. Essa abordagem possibilita examinar as relações entre formação continuada de professores alfabetizadores, currículo e políticas de alfabetização, considerando os sentidos atribuídos ao planejamento, à avaliação diagnóstica e à intervenção pedagógica no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).

O levantamento bibliográfico foi orientado por produções acadêmicas relacionadas à formação continuada de professores alfabetizadores, às práticas curriculares de alfabetização, à avaliação diagnóstica e ao planejamento pedagógico. A seleção e a leitura das produções buscaram identificar contribuições teóricas para compreender as relações entre os conhecimentos profissionais docentes, a interpretação das políticas curriculares e a organização do ensino. Para orientar a análise, foram consideradas as seguintes categorias: formação continuada, práticas curriculares de alfabetização, concepções de alfabetização, avaliação diagnóstica, planejamento, política curricular e atuação da gestão escolar.

A análise documental concentrou-se em documentos normativos relacionados às políticas de alfabetização e à formação de professores, com destaque para o Decreto nº 11.556/2023, que institui o CNCA; a Lei estadual nº 16.048/2023 e o Decreto estadual nº 57.519/2024, referentes ao Programa Estadual de Apoio à Alfabetização — Alfabetiza Tchê; e as diretrizes nacionais relacionadas à formação docente, consideradas conforme sua pertinência para a discussão proposta. Esses documentos foram examinados com atenção às concepções de alfabetização, formação profissional, avaliação e acompanhamento das aprendizagens, bem como às orientações relativas à organização do trabalho pedagógico.

O material bibliográfico e documental foi analisado de forma articulada, buscando identificar aproximações, recorrências e tensões entre as discussões acadêmicas e as orientações normativas. As

categorias analíticas orientaram a interpretação das relações entre formação continuada, avaliação diagnóstica, planejamento e intervenção pedagógica, assim como a reflexão sobre as condições institucionais que podem favorecer a continuidade dessas práticas, incluindo a atuação da equipe gestora.

Por se tratar de uma investigação bibliográfica e documental, o estudo se concentra nos sentidos expressos nas produções acadêmicas e nos documentos examinados. Desse modo, as considerações sobre a ressignificação das práticas curriculares dizem respeito às possibilidades, às condições e aos desafios identificados nas fontes, não constituindo comprovação direta de mudanças ocorridas no cotidiano dos professores ou das escolas.

3 CURRÍCULO, PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1 CURRÍCULO COMO CAMPO DE DISPUTA E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Compreender o currículo exige ultrapassar a ideia de que ele corresponde apenas a uma lista de conteúdos, objetivos ou orientações pedagógicas. Trata-se de uma construção social, histórica e cultural, atravessada por disputas em torno dos conhecimentos considerados relevantes, das finalidades da educação e das concepções de sujeito e sociedade que orientam o trabalho escolar.

Lopes e Macedo (2011) contribuem para essa compreensão ao discutirem o currículo como prática discursiva e cultural, cujos significados são produzidos em contextos históricos e sociais específicos. As políticas curriculares procuram estabelecer referências para o ensino ao definir objetivos, conhecimentos, expectativas de aprendizagem e formas de avaliação. Entretanto, os sentidos dessas orientações não são necessariamente reproduzidos de maneira uniforme pelas instituições escolares. Sua apropriação envolve experiências profissionais, culturas institucionais e condições concretas de trabalho.

Essa discussão é relevante para a alfabetização porque, ao estabelecer expectativas de aprendizagem, definir prioridades e organizar mecanismos de acompanhamento, uma política educacional também expressa determinada compreensão sobre o que significa alfabetizar, quais aprendizagens devem ser alcançadas e como o ensino deve ser acompanhado. No Rio Grande do Sul, essa dimensão pode ser observada no Programa Estadual de Apoio à Alfabetização — Alfabetiza Tchê, instituído pela Lei estadual nº 16.048/2023. A legislação prevê estratégias voltadas à melhoria dos níveis de aprendizagem e dos resultados de alfabetização, além de delimitar seu público-alvo (Rio Grande do Sul, 2023). O Decreto nº 57.519/2024, por sua vez, regulamenta aspectos da política estadual relacionados ao acompanhamento pedagógico, à avaliação e às ações de alfabetização (Rio Grande do Sul, 2024).

Essas orientações dialogam com o CNCA, que articula formação profissional, práticas pedagógicas, gestão e avaliação. Embora as políticas estabeleçam referências para a organização do trabalho educativo, sua concretização depende das interpretações realizadas pelas redes de ensino e pelas escolas.

Sacristán (2000) contribui para essa análise ao distinguir as prescrições curriculares das formas pelas quais o currículo se concretiza nas instituições. Entre as orientações oficiais e o cotidiano escolar existem processos de seleção, interpretação, adaptação e reorganização. O currículo praticado não constitui, portanto, uma reprodução mecânica do currículo prescrito, mas resulta das decisões e das relações que se estabelecem no contexto educativo. Nessa perspectiva, o professor não é compreendido apenas como executor de orientações externas. Sua atuação envolve mobilizar conhecimentos profissionais, interpretar as necessidades dos estudantes e tomar decisões sobre conteúdos, estratégias, avaliação e intervenção. A autonomia pedagógica, entretanto, não se exerce de maneira isolada: depende também das condições institucionais, das políticas educacionais e das possibilidades concretas de organização do trabalho.

O currículo é entendido, neste estudo, como um espaço de encontro e tensão entre políticas, conhecimentos, discursos formativos e práticas pedagógicas. No campo da alfabetização, essa compreensão permite analisar como diferentes concepções sobre leitura, escrita, aprendizagem e avaliação participam da organização do ensino e da produção de sentidos sobre o trabalho docente.

3.2 PRÁTICAS CURRICULARES DE ALFABETIZAÇÃO

Quando o currículo envolve produção e interpretação de significados, sua análise requer atenção às decisões que organizam o cotidiano escolar. Na alfabetização, essas decisões incluem o planejamento, a seleção dos conhecimentos a serem ensinados, a organização das atividades, o acompanhamento das aprendizagens e a definição de intervenções pedagógicas. As práticas curriculares de alfabetização correspondem, nesse sentido, aos processos pelos quais conhecimentos, orientações e objetivos educacionais são interpretados e transformados em experiências de ensino. Não se limitam à execução de atividades previamente definidas, pois exigem que o professor considere o que os estudantes já sabem, identifique suas necessidades e reorganize as estratégias utilizadas.

O planejamento ocupa uma posição central nesse processo. É por meio dele que o professor explicita intenções pedagógicas, seleciona conhecimentos e organiza situações de aprendizagem. Para que cumpra essa função, contudo, precisa manter abertura para revisões, uma vez que as respostas dos estudantes e as informações produzidas durante o ensino podem indicar a necessidade de alterar os percursos inicialmente previstos.

A avaliação integra esse movimento ao fornecer elementos para compreender as aprendizagens. Quando articulada ao planejamento, pode contribuir para identificar conhecimentos consolidados, reconhecer dificuldades e definir prioridades para o trabalho pedagógico. Henriques, Barros e Azevedo (2006), ao discutirem o monitoramento e a avaliação, destacam a importância da produção de informações que subsidiem o aperfeiçoamento das ações. Essa perspectiva ajuda a compreender a função da avaliação diagnóstica na alfabetização. Seus resultados não devem ser considerados isoladamente nem utilizados

apenas para classificar os estudantes. Precisam ser interpretados em relação aos objetivos de aprendizagem e às experiências de ensino, de modo a orientar decisões sobre a continuidade do trabalho pedagógico.

A relação entre avaliação, planejamento e intervenção, entretanto, não é automática. A existência de resultados avaliativos não garante que eles sejam compreendidos ou utilizados adequadamente. É necessário que os professores disponham de conhecimentos e condições de trabalho para analisar as informações, reconhecer suas limitações e transformá-las em decisões coerentes com as necessidades identificadas. A formação continuada pode contribuir para essa articulação ao promover o estudo dos processos de alfabetização, a análise de situações de ensino e a reflexão sobre os resultados das avaliações. A Resolução CNE/CP nº 1/2020, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, enfatiza aspectos relacionados ao conhecimento pedagógico, ao trabalho colaborativo e ao desenvolvimento profissional (Brasil, 2020).

Desse modo, as práticas curriculares de alfabetização são compreendidas como processos dinâmicos, que envolvem interpretação, tomada de decisão e reorganização do ensino. Planejamento, avaliação e intervenção constituem dimensões interdependentes, cuja articulação pode favorecer respostas pedagógicas mais consistentes às necessidades de aprendizagem das crianças.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

A formação continuada ocupa lugar estratégico nas políticas de alfabetização porque constitui um espaço de circulação, aprofundamento e problematização dos conhecimentos necessários ao trabalho docente. Sua importância, contudo, não está apenas na transmissão de orientações ou procedimentos. Está também na possibilidade de relacionar conhecimentos teóricos às situações concretas de ensino e de promover a reflexão sobre as decisões tomadas pelos professores.

A Resolução CNE/CP nº 1/2020, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica relaciona o desenvolvimento profissional aos conhecimentos necessários à docência e à prática pedagógica (Brasil, 2020). Essa perspectiva permite compreender a formação como um processo contínuo, vinculado às demandas profissionais e às condições em que o trabalho educativo acontece.

No contexto do CNCA, a formação dos profissionais da educação e a melhoria das práticas pedagógicas e da gestão escolar integram os eixos estruturantes da política (Brasil, 2023). No Rio Grande do Sul, o Alfabetiza Tchê também articula formação, avaliação e acompanhamento das ações de alfabetização (Rio Grande Do Sul, 2023; 2024). Em ambos os contextos, a formação é relacionada à organização do trabalho pedagógico e à busca pela garantia do direito à alfabetização. Entretanto, a presença da formação nas políticas educacionais não assegura, por si só, mudanças nas práticas. Os professores

interpretam os conhecimentos apresentados a partir de suas trajetórias, concepções de alfabetização, experiências profissionais e condições de trabalho. As orientações podem ser incorporadas, questionadas ou reinterpretadas, produzindo diferentes formas de apropriação.

Por essa razão, a formação continuada precisa criar condições para que os professores examinem suas práticas, confrontem conhecimentos e analisem situações concretas de ensino. Na alfabetização, isso envolve discutir o que as crianças estão aprendendo, compreender os resultados das avaliações, revisar o planejamento e refletir sobre as intervenções propostas.

A equipe gestora participa desse processo ao organizar tempos e espaços de estudo, favorecer o trabalho colaborativo e acompanhar as decisões pedagógicas. Sua atuação pode contribuir para que a formação não permaneça restrita a encontros pontuais, mas se articule ao planejamento coletivo e ao acompanhamento das aprendizagens. Essa possibilidade depende, porém, das condições institucionais e da organização do trabalho nas redes e nas escolas.

A formação continuada pode ser compreendida, assim, como um espaço de negociação entre as orientações das políticas curriculares, os conhecimentos produzidos academicamente e os saberes profissionais. É nessa relação que podem surgir deslocamentos nas concepções de alfabetização e nas formas de planejar, avaliar e intervir pedagogicamente.

A ressignificação das práticas curriculares constitui um processo que pode envolver permanências, questionamentos, apropriações e mudanças, condicionado pelas interpretações dos profissionais e pelas possibilidades concretas de atuação. Essa compreensão orienta a análise desenvolvida neste estudo: interessa examinar como as concepções de alfabetização e avaliação aparecem nas políticas e nas discussões acadêmicas, de que maneira a avaliação diagnóstica pode se relacionar ao planejamento e à intervenção e quais condições institucionais são apontadas como relevantes para a continuidade desse trabalho.

4 O COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA COMO POLÍTICA CURRICULAR

4.1 ALFABETIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS

A avaliação constitui uma dimensão importante do CNCA, pois está relacionada ao acompanhamento das aprendizagens e ao aperfeiçoamento dos processos de ensino. O Decreto nº 11.556/2023 prevê a utilização de avaliações periódicas realizadas pelas escolas, avaliações estaduais e avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no acompanhamento da política (Brasil, 2023).

Os resultados das avaliações periódicas devem contribuir para o monitoramento do processo de alfabetização e para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem em sala de aula. Dessa forma, a

avaliação é vinculada a uma finalidade pedagógica: produzir informações que possam orientar o trabalho educativo.

Essa compreensão dialoga com Henriques, Barros e Azevedo (2006), que discutem o monitoramento e a avaliação como processos relacionados à produção de informações para subsidiar decisões e aperfeiçoar ações. Embora a obra *Brasil alfabetizado: caminhos da avaliação* tenha como contexto um programa voltado à alfabetização de jovens e adultos, suas discussões podem contribuir para refletir sobre a função da avaliação no acompanhamento de políticas educacionais. Essa aproximação, entretanto, exige considerar as especificidades dos contextos analisados.

No âmbito da alfabetização das crianças, os resultados avaliativos podem auxiliar na identificação de conhecimentos já construídos e de aprendizagens que necessitam de maior atenção. Para isso, precisam ser interpretados em relação aos objetivos de ensino e às experiências vivenciadas pelos estudantes.

A relação entre avaliação e planejamento torna-se fundamental nesse processo. Os resultados podem indicar a necessidade de retomar determinados conhecimentos, diversificar estratégias, reorganizar atividades ou propor intervenções específicas. O planejamento, por sua vez, constitui a dimensão que organiza essas decisões e estabelece possibilidades para sua realização. A intervenção pedagógica representa a concretização das decisões tomadas a partir da análise das aprendizagens. Pode envolver a retomada de conteúdos, a reorganização de propostas de leitura e escrita ou a adoção de estratégias diferenciadas, conforme as necessidades identificadas. Essas possibilidades precisam ser definidas a partir da análise pedagógica, e não apenas da classificação dos estudantes em categorias de desempenho.

A avaliação diagnóstica, portanto, não deve ser compreendida como um procedimento isolado. Sua contribuição depende da articulação com o planejamento, a intervenção e o acompanhamento posterior. O processo pode ser representado como um movimento contínuo entre avaliação, interpretação das informações, planejamento, intervenção e nova análise das aprendizagens. Essa dinâmica também se relaciona à equidade educacional. Quando os resultados são examinados considerando as desigualdades de aprendizagem, podem contribuir para identificar necessidades que exigem atenção das redes de ensino e das escolas. Isso não significa que os instrumentos avaliativos, por si mesmos, assegurem a redução das desigualdades, mas que sua utilização pedagógica e política pode subsidiar decisões voltadas a esse objetivo.

No Rio Grande do Sul, o Alfabetiza Tchê também articula avaliação e acompanhamento pedagógico, conforme previsto em seus documentos normativos (Rio Grande do Sul, 2024). A análise conjunta dessas políticas permite discutir como a avaliação é incorporada às estratégias de acompanhamento da alfabetização e quais relações são estabelecidas entre os resultados, a formação docente e a organização do ensino.

4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA POLÍTICA

A formação continuada constitui um dos eixos do CNCA, que relaciona o desenvolvimento profissional à melhoria das práticas pedagógicas e da gestão escolar. O Decreto nº 11.556/2023 prevê ações de formação dos profissionais da educação e assistência técnica e financeira para apoiar iniciativas voltadas à alfabetização (Brasil, 2023). Essa orientação aproxima-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1/2020, que enfatizam os conhecimentos profissionais, a prática pedagógica e o desenvolvimento profissional docente (Brasil, 2020). A formação, nessa perspectiva, não se limita à apresentação de conteúdos: precisa favorecer a compreensão dos processos de ensino e a reflexão sobre as decisões que orientam a atuação profissional.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, relacionada à formação inicial de professores, também aborda a articulação entre conhecimentos, prática e desenvolvimento profissional (Brasil, 2019). Embora a formação inicial e a continuada tenham características próprias, ambas participam da construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência. No contexto da alfabetização, essa articulação envolve compreender os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, analisar as produções dos estudantes e planejar intervenções coerentes com as necessidades identificadas. A formação continuada pode oferecer subsídios para que os professores aprofundem esses conhecimentos e discutam as implicações de suas escolhas pedagógicas.

Entretanto, os efeitos das ações formativas dependem de condições que ultrapassam a oferta de cursos ou encontros. A possibilidade de estudar coletivamente, analisar avaliações, revisar planejamentos e acompanhar as aprendizagens requer tempo, organização institucional e participação da equipe gestora.

A gestão escolar pode favorecer a continuidade desse processo ao articular a formação às demandas identificadas no cotidiano, promover espaços de diálogo entre os professores e acompanhar a organização das práticas pedagógicas. Essa atuação não garante, isoladamente, a transformação das práticas, mas pode criar condições para que os conhecimentos discutidos na formação sejam examinados e relacionados ao trabalho desenvolvido.

No âmbito do CNCA e do Alfabetiza Tchê, a relação entre formação, avaliação e acompanhamento pedagógico oferece um campo relevante para analisar como as políticas de alfabetização articulam orientações normativas e desenvolvimento profissional. A questão central não é apenas verificar se os professores participam das formações, mas compreender quais conhecimentos são mobilizados e como eles podem contribuir para as decisões curriculares e pedagógicas.

A formação continuada pode, assim, ser compreendida como um espaço de produção e ressignificação curricular. Ao discutir o que ensinar, como acompanhar as aprendizagens e como organizar

intervenções, os professores interpretam as orientações das políticas e as relacionam aos saberes profissionais e às condições concretas da escola.

Essa compreensão permite reconhecer que a ressignificação pode envolver mudanças, permanências e questionamentos. Não se trata de pressupor que as formações produzem os mesmos efeitos em todos os contextos, mas de analisar as condições e os processos por meio dos quais os conhecimentos formativos podem participar da reorganização do trabalho pedagógico.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica e documental permite identificar três dimensões articuladas no contexto do CNCA: a avaliação diagnóstica como fonte de informações para a organização do ensino; a formação continuada como possibilidade de reflexão sobre as práticas curriculares; e a gestão escolar como parte das condições institucionais necessárias ao acompanhamento das aprendizagens.

A primeira dimensão diz respeito à relação entre avaliação, planejamento e intervenção pedagógica. O Decreto nº 11.556/2023 atribui aos resultados das avaliações uma função relacionada ao monitoramento da alfabetização e ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2023). Essa orientação aproxima-se das discussões de Henriques, Barros e Azevedo (2006) sobre a produção de informações para subsidiar decisões. A aproximação entre essas fontes evidencia a relevância de compreender a avaliação como parte do trabalho pedagógico, e não apenas como registro de desempenho. Entretanto, a existência de instrumentos avaliativos não assegura que seus resultados sejam transformados em intervenções adequadas. Essa transformação depende da interpretação das informações, dos conhecimentos profissionais dos docentes e das condições disponíveis para reorganizar o ensino. A avaliação diagnóstica adquire sentido pedagógico quando contribui para compreender as aprendizagens e fundamentar decisões sobre o planejamento.

A segunda dimensão refere-se à formação continuada. As diretrizes nacionais e os documentos relacionados ao CNCA reconhecem a importância dos conhecimentos profissionais e da articulação entre formação, prática pedagógica e gestão (Brasil, 2020; 2023). A análise desses documentos permite compreender a formação como uma dimensão estratégica das políticas de alfabetização. Sua contribuição, contudo, não deve ser presumida como efeito direto da participação dos professores em atividades formativas. Os conhecimentos apresentados precisam ser interpretados e relacionados às situações de ensino. Por isso, a formação continuada pode favorecer a ressignificação das práticas quando cria oportunidades para examinar avaliações, discutir concepções de alfabetização, analisar planejamentos e refletir sobre intervenções pedagógicas.

A terceira dimensão diz respeito à gestão escolar. As condições institucionais influenciam a possibilidade de articular formação, planejamento e acompanhamento das aprendizagens. A organização de

tempos de estudo, a promoção do trabalho colaborativo e a continuidade das discussões pedagógicas podem contribuir para que as ações formativas se relacionem às necessidades identificadas na escola.

Essa dimensão evidencia que a formação continuada não depende exclusivamente da iniciativa individual dos professores. Embora a interpretação e a apropriação dos conhecimentos sejam processos que envolvem os sujeitos, sua continuidade também está relacionada às condições de trabalho e à organização institucional.

A análise do CNCA em articulação com o Alfabetiza Tchê permite, ainda, reconhecer que as políticas nacional e estadual estabelecem referências para a alfabetização, mas sua concretização envolve diferentes níveis de interpretação e decisão. As orientações oficiais não se convertem automaticamente em práticas uniformes. Entre a formulação das políticas e o cotidiano escolar, os profissionais mobilizam seus conhecimentos, interpretam as demandas e reorganizam o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o currículo praticado constitui uma dimensão importante para compreender as relações entre política educacional e formação docente. É no planejamento, na interpretação dos resultados avaliativos e na definição das intervenções que as orientações curriculares são relacionadas às necessidades concretas dos estudantes.

Os resultados desta análise devem ser compreendidos nos limites do delineamento adotado. A investigação bibliográfica e documental permite examinar os sentidos atribuídos à formação, à avaliação e às práticas curriculares nas fontes selecionadas, bem como discutir as possibilidades de articulação entre essas dimensões. Não permite, por si só, afirmar que as ações formativas produziram mudanças efetivas no trabalho dos professores ou que determinadas intervenções resultaram em avanços na aprendizagem das crianças.

A contribuição central do estudo consiste, portanto, em evidenciar que a formação continuada pode ser compreendida como parte de um processo de produção e ressignificação curricular. Sua relevância está nas possibilidades de articulação entre conhecimentos teóricos, orientações das políticas, avaliação diagnóstica, planejamento e intervenção pedagógica, considerando também as condições institucionais que sustentam o trabalho docente.

6 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da formação continuada, no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, para a ressignificação das práticas de planejamento, avaliação diagnóstica e intervenção pedagógica na alfabetização. A discussão foi orientada pela compreensão do currículo como campo de produção de significados e pela análise das relações entre políticas de alfabetização, desenvolvimento profissional docente e organização do ensino.

A análise bibliográfica e documental permitiu reconhecer a articulação entre formação continuada, avaliação, planejamento, intervenção pedagógica e gestão escolar como uma dimensão relevante das políticas de alfabetização. No CNCA e no Alfabetiza Tchê, essas dimensões aparecem relacionadas ao acompanhamento das aprendizagens e à busca pela garantia do direito à alfabetização.

Em relação à questão de pesquisa, compreende-se que a formação continuada pode contribuir para a ressignificação das práticas curriculares ao favorecer a análise dos conhecimentos sobre alfabetização, a interpretação dos resultados avaliativos e a reflexão sobre as decisões pedagógicas. Essa contribuição não ocorre de maneira automática, pois depende da forma como os professores se apropriam dos conhecimentos discutidos e das condições institucionais em que desenvolvem seu trabalho.

A avaliação diagnóstica assume importância nesse processo quando suas informações são utilizadas para compreender as aprendizagens e orientar o planejamento. Por sua vez, a intervenção pedagógica representa a possibilidade de transformar essa análise em decisões de ensino. A articulação entre essas dimensões requer conhecimentos profissionais, acompanhamento contínuo e oportunidades de reflexão sobre as práticas.

A equipe gestora também ocupa uma posição relevante ao favorecer tempos e espaços de formação, promover o trabalho coletivo e acompanhar as decisões pedagógicas. Sua atuação pode contribuir para a continuidade das ações formativas e para a articulação entre os conhecimentos discutidos e as demandas identificadas no cotidiano escolar.

Compreender a formação continuada como espaço de produção curricular significa reconhecer que as orientações das políticas são interpretadas e negociadas pelos profissionais da educação. O currículo praticado não resulta apenas das prescrições oficiais, mas também das escolhas, dos conhecimentos e das condições que participam da organização do ensino. Nessa perspectiva, a ressignificação das práticas envolve processos de apropriação, questionamento, permanência e mudança.

Por se basear em levantamento bibliográfico e análise documental, este estudo não permite comprovar diretamente os efeitos das formações sobre as práticas docentes. Aponta, entretanto, elementos teóricos e normativos que contribuem para compreender as possibilidades e as condições dessa relação. Investigações que incluam o acompanhamento das ações formativas, a análise dos planejamentos e a escuta dos professores poderão aprofundar a compreensão de como esses processos se desenvolvem nos diferentes contextos escolares.

Conclui-se que a formação continuada assume relevância não apenas pela circulação de conhecimentos, mas pelas possibilidades de reflexão e tomada de decisão que pode promover. Sua contribuição para a alfabetização está relacionada à capacidade de articular conhecimentos profissionais, avaliação diagnóstica, planejamento e intervenção pedagógica, sem desconsiderar a autonomia docente e as condições institucionais necessárias ao desenvolvimento do trabalho educativo. Assim, analisar as

políticas de alfabetização exige olhar tanto para as orientações que estabelecem quanto para os processos pelos quais essas orientações são interpretadas e transformadas em práticas curriculares.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, BARROS E HENRIQUES (2006) (org.). **Brasil alfabetizado**: caminhos da avaliação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2019/rcp002_19.pdf. Acesso em: 13 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2020/rcp001_20.pdf Acesso em: 12 set. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11556.htm. Acesso em: 12 set. 2026.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 16.048, de 30 de novembro de 2023**. Institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização — Alfabetiza Tchê. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2023. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-16048-2023-rio-grande-do-sul-institui-o-programa-estadual-de-apoio-a-alfabetizacao-alfabetiza-tche. Acesso em: 12 set. 2026.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 57.519, de 25 de março de 2024**. Regulamenta a Lei nº 16.048, de 30 de novembro de 2023, que institui o Programa Estadual de Apoio à Alfabetização — Alfabetiza Tchê. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-57519-2024-rio-grande-do-sul-regulamenta-a-lei-n-16048-de-30-de-novembro-de-2023-que-institui-o-programa-estadual-de-apoio-a-alfabetizacao-alfabetiza-tche. Acesso em 12 set. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.