

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional




Projeto Alfalettrar: uma experiência inovadora de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente em Lagoa Santa - MG

Alfalettrar Project: an innovative education experience of continuing education for professional teacher development in Lagoa Santa - MG

Proyecto Alfalettrar: una experiencia innovadora de formación continua para el desarrollo profesional docente em Lagoa Santa - MG

Márcia Vânia Silvério Perfeito ^[a] 
Brasília, DF, Brasil
Universidade de Brasília (UNB) | Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Solange Alves de Oliveira-Mendes ^[b] 
Brasília, DF, Brasil
Universidade de Brasília (UNB)

Como citar: PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Projeto Alfalettrar: uma experiência inovadora de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente em Lagoa Santa - MG. *Revista Diálogo Educacional*, v. 25, n. 87, p. 2406-2421, 2025. <https://doi.org/doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.A007>

^[a] Doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), e-mail: mvsperfeito@gmail.com

^[b] Pós-doutorado pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e-mail: solangealvesdeoliveira@gmail.com

Resumo

Este estudo analisa a formação e as ações pedagógicas inovadoras que compõem o Projeto Alfalettrar, desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa-MG. Busca conhecer as concepções epistemológicas que orientam a formação continuada para o desenvolvimento profissional docente nessa Rede de Ensino e apreender as proposições curriculares que norteiam o ensino da leitura e da escrita nesse município. A metodologia privilegiou a investigação do tipo bibliográfica (artigos publicados em periódicos científicos e entrevistas) no período de 2014 a 2023. Os resultados apontaram que o Projeto Alfalettrar está estruturado em: metas em progressão em Língua Portuguesa (da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental) e estratégias de diagnóstico que orientam o trabalho docente; quatro princípios (continuidade, integração, sistematização e acompanhamento); e ações de formação que subsidiam a prática pedagógica, assessorando os docentes na interpretação dos diagnósticos e na elaboração de planejamentos que contemplem a diversidade das crianças. Essa organização representa uma inovação educacional por recuperar, no âmbito das concepções e dos fazeres, o protagonismo docente.

Palavras-chave: Educação. Projeto Alfalettrar. Desenvolvimento profissional docente. Inovação. Currículo.

Abstract

This study analyzes the education for professional teacher development and the innovative pedagogical actions that make up the Alfalettrar Project, developed in the Municipal Education Network of Lagoa Santa-MG. It seeks to apprehend the epistemological concepts that guide continuing education for professional development of teachers in this Education Network and to understand the curricular propositions that guide the teaching of reading and writing in this municipality. This is an experience considered a reference for education networks across the country. Methodology favored bibliographic research (papers published in journals, scientific magazines and interviews) in the period from 2014 to 2023. Findings showed that the Alfalettrar Project is structured in: progressive goals in Portuguese Language (from Early Childhood Education to the Elementary School 5th grade) and in diagnostic strategies that guide teaching work; four principles (continuity, integration, systematization and monitoring); and training actions that support pedagogical practice, advising teachers in the interpretation of diagnoses and preparation of plans that take into account the children's diversity. Therefore, it represents an educational innovation, as it brings about improvements in teaching and learning processes, in educational institutions, and consequently in the quality of education in the municipality. This organization represents an educational innovation by recovering, within the scope of conceptions and actions, the teaching protagonism.

Keywords: Education. Alfalettrar Project. Professional development of teachers. Innovation. Curriculum.

Resumen

Este estudio analiza la formación para el desarrollo profesional docente y las acciones pedagógicas innovadoras que componen el Proyecto Alfalettrar, desarrollado en la Red Municipal de Educación de Lagoa Santa-MG. Busca comprender los conceptos epistemológicos que orientan la educación continua para el desarrollo profesional docente en esa Red Educativa y comprender las propuestas curriculares que orientan la enseñanza de lectura y escritura en ese Municipio. Esa experiencia es considerada referente para las redes educativas de todo el país. La metodología privilegió la investigación bibliográfica (artículos publicados en revistas científicas y entrevistas) en el período de 2014 a 2023. Los hallazgos señalan que el Proyecto Alfalettrar está estructurado en: metas progresivas en Lengua Portuguesa (desde Educación Infantil hasta el 5º año de la Enseñanza Primaria) y en estrategias diagnósticas que orientan el trabajo docente; cuatro principios (continuidad, integración, sistematización y monitoreo); y acciones formativas que apoyen la práctica pedagógica, asesorando a los docentes en la interpretación de diagnósticos y en la elaboración de planes que consideren la diversidad de los niños. Por tanto, representa una innovación educativa, ya que genera mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las instituciones educativas y, en consecuencia, en la calidad de la educación en el municipio. Esta organización representa una innovación educativa al recuperar, en el ámbito de las concepciones y acciones, el protagonismo docente.

Palabras clave: Educación. Proyecto Alfalettrar. Desarrollo profesional docente. Innovación. Plan de estudios.

Introdução

O acesso e a garantia de uma educação de qualidade necessitam estar no âmbito do direito público. Porém, para mudar a educação, é necessário repensar a formação docente. A formação continuada representa fator importante no processo de desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2019). Ao acontecer ao longo da vida profissional, envolve temáticas relativas ao trabalho docente, à carreira, aos salários, dentre outros.

Entretanto, a modificação permanente de direção com as constantes alterações das políticas de formação docente retarda a construção de práticas sólidas e consistentes que assegurem as aprendizagens a todos os estudantes, particularmente aos das escolas públicas. A descontinuidade dessas políticas e as condições precárias de trabalho têm se tornado o vetor principal, responsável pelos insuficientes níveis de desempenho escolar (Perfeito; Perfeito; Oliveira-Mendes, 2024).

Os impactos na aprendizagem dos estudantes provocaram inquietações que motivaram a professora e pesquisadora Magda Soares¹ a construir o Projeto Alfalettrar: “[...] por que passamos décadas e décadas lutando pela qualidade da educação pública e nunca conseguimos atingir essa qualidade? É possível ter qualidade na educação pública? Como? Quais os caminhos?” (Soares, 2014, p. 147-148).

O Projeto Alfalettrar, criado em 2007 em Lagoa Santa-MG, iniciou com a inauguração do Núcleo de Alfabetização e Letramento, com o apoio da gestão municipal e da Secretaria de Educação do Município mineiro, em parceria com técnicos e professores para atender à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Cassiano; Araújo, 2018). Sua construção teve como finalidade o enfrentamento às desigualdades sociais e a melhoria da qualidade das aprendizagens na educação pública. Seu lema é “Ler e escrever, um direito de toda criança” (Lagoa Santa, 2015, p. 1). Soares (2020a) defende que todas as crianças podem aprender a ler e a escrever por um processo que qualifique a alfabetização e o letramento como indissociáveis e interdependentes, cabendo ao docente conhecer suas dimensões ou facetas e diferentes metodologias de ensino.

Trata-se de um Projeto amplo, estruturado em torno de: metas em progressão, da creche até o 5º ano do Ensino Fundamental; estratégias de desenvolvimento profissional das professoras² no enfoque da formação de rede; efetuação de diagnósticos da aprendizagem; e realização de exposições de materiais didáticos criados pelas professoras e pelas crianças (Mainardes; Silva; Cartaxo, 2020).

O Projeto alcançou todo o país (Mainardes; Silva; Cartaxo, 2020) por meio de pesquisas, atraindo estudiosos de diferentes regiões. Sua constituição não é vista como vinda de cima ou de fora, pois é construído pela Rede, um projeto da Rede, erguido com o apoio do Núcleo (Soares, 2014). Isso tem garantido que as gestões municipais mudem e o Projeto continue. Por ocasionar avanço significativo na qualidade do ensino e nas aprendizagens das crianças da Rede Municipal³, representa uma experiência inovadora, uma vez que “a inovação é uma mistura de formação e contexto” (Imberbón, 2012, p. 97).

Mas *o que significa inovar?* Inovar não é inventar, é “recriar, revestir com uma ideia não pensada” (Nogaro; Battestin, 2016, p. 360). Porém, há necessidade de cuidados com subterfúgios que disfarçam velhas práticas com roupagens novas (Nogaro; Battestin, 2016). Seu significado, vincula-se às distintas concepções. Diferentes autores debatem as conotações desse conceito no processo educacional por compor um campo epistemológico multifacetado.

Isto posto, *o que significa inovar a educação?* Para Nogaro e Battestin (2016, p. 363), constitui “pensar estrategicamente e agir com rumo definido”, inclui conexões diretas com o direito a uma educação de qualidade e considera os docentes atores nesse processo, já que sem a participação deles, a mudança não acontece. Nóvoa (2014) concebe como um processo, uma atitude, uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, de uma ação persistente e motivadora, que demanda esforço de reflexão e avaliação permanente dos distintos partícipes.

¹ Professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais e idealizadora do Projeto Alfalettrar.

² Para Magda Soares (2014), as classes de alfabetização são constituídas quase majoritariamente por *professoras*, por isso usa este vocábulo no lugar de professores ou docentes.

³ Nos índices coletados entre 2005 e 2023, a rede municipal de Lagoa Santa-MG obteve os seguintes resultados: em 2005, o IDEB foi de 4,6; em 2007, 4,5; em 2009, 4,8; em 2011, 5,7; em 2013, 5,9; em 2015, 6,2; em 2017, 6,4; em 2019, 6,2; em 2021, 5,9; em 2023, 5,9 (INEP, 2023).

Carbonell (2002, p. 19) complementa que é intervir, decidir com intencionalidade e sistematização, modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas, introduzindo “novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe”.

À vista disso, o propósito deste estudo é analisar a formação continuada para o desenvolvimento profissional docente e as ações pedagógicas inovadoras que compõem o Projeto Alfabetrar, desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa-MG. Os objetivos específicos são: a) conhecer as concepções epistemológicas que orientam a formação continuada para o desenvolvimento profissional docente nessa Rede de Ensino; e b) apreender as proposições curriculares que norteiam o ensino da leitura e da escrita nesse município. Por conseguinte, busca responder: *o que tem garantido a continuidade e a consolidação do Projeto Alfabetrar? Quais estratégias têm favorecido a melhoria das aprendizagens no município? Por que suas ações empreendem uma formação docente inovadora?* O que se busca é favorecer o debate acerca das experiências desse Projeto para os campos da formação docente, da alfabetização e do letramento, com vistas à melhoria das aprendizagens.

Para a construção das informações, foi realizada uma investigação bibliográfica a partir de estudos já existentes sobre o Projeto, que conforme Gil (2002), auxilia o exercício reflexivo e crítico. Utilizou-se como critério de inclusão dos artigos o escopo elegido e o entendimento de como foi construído e desenvolvido, percurso que também levou às entrevistas com Magda Soares. Encontramos oito artigos publicados no Portal de Periódicos da CAPES, no período de 2014 a 2023 (Soares, 2014; Silva, 2018; Cassiano; Araújo, 2018; Monteiro; Maciel, 2018; Moraes, 2018; Montuani; Souza, 2022; Miranda; Silva, 2023; Montuani; Souza 2023); quatro entrevistas com a idealizadora do Projeto (Soares, 2016; 2018; 2020b; 2022) divulgadas no Portal do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da UFMG, em periódicos nacionais; e uma entrevista com Cassiano⁴ (Cassiano; Rocha; Goulart, 2023). Os textos foram ordenados, explorados e, posteriormente as categorias para as análises foram delimitadas: concepções epistemológicas, princípios formativos, dinâmica de trabalho, organização curricular, processos didático-pedagógicos, acompanhamento/avaliação das aprendizagens e planejamento.

Para endossar as discussões, como aporte teórico, foram utilizados estudos sobre desenvolvimento profissional docente e inovação pedagógica apresentados por autores, a exemplo de Araújo, Cavalcanti e Loyolla (2019); Carbonell (2002); Freitas (2007); Hargreaves, Earl e Ryan (2003); Imbernón (2012; 2010; 2009; 2006; 2000); Masetto (2012); Méndez (2015); Messina (2001); Nogaro e Battestin (2016); Nóvoa (2014; 2002; 2009; 1997); Tardif (2012); Tardif e Raymond (2000); Zabala e Cerdeiriña (2014), dentre outros, incluindo pesquisadores do campo da alfabetização e do letramento.

A primeira seção traz o referencial teórico, discutindo a relação entre desenvolvimento profissional docente e inovação educacional; a segunda evidencia as concepções epistemológicas, os princípios formativos e a dinâmica de trabalho que orientam a formação continuada para o desenvolvimento profissional docente no contexto do Projeto Alfabetrar; e a terceira explana as proposições curriculares, os processos didático-pedagógicos, o acompanhamento das aprendizagens e o planejamento que norteiam o ensino da leitura e da escrita na Rede Municipal de Lagoa Santa. Por último, pontuam-se as considerações.

Formação continuada para o Desenvolvimento profissional docente e inovação educacional

No cenário brasileiro, a formação continuada docente tem como desafio acompanhar o contexto social, buscando responder às demandas educacionais emergentes, inovando os processos pedagógicos para a garantia das aprendizagens. As propostas de formação necessitam ser coerentes com a contemporaneidade, pois ao se

⁴ Coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento na Secretaria Municipal da Educação de Lagoa Santa-MG, desde janeiro de 2023, após o falecimento da professora Magda Soares.

fundamentarem em uma abordagem conservadora de transmissão de conteúdos, desconsideram o protagonismo, a criatividade, a imaginação, o pensamento crítico e a inventividade como constructos para a inovação educacional.

Imbernón (2000, p. 23) sublinha que a inovação nas escolas necessita ser pensada por meio do conceito de profissionalização do professor, o que sugere romper com “inércias e práticas do passado assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão”. A inovação pedagógica não está estabelecida apenas pelo uso de tecnologias digitais, mas em um rompimento com os padrões tradicionais.

No mundo empresarial, o uso de tecnologias significa que inovar é permanecer vivo. Na educação, inovar incide na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, na busca de soluções e metodologias para cada perfil de aluno. A renovação pedagógica está associada à mudança e envolve distintos contextos, como programas de ensino, escola, currículo, dentre outros (Carbonell, 2002). A inovação amplia a autonomia pedagógica e torna as escolas lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes, promovendo a apropriação de conhecimentos. Tanto a mudança quanto a inovação são experiências pessoais que adquirem significado particular na prática, já que atendem aos interesses coletivos e individuais (Carbonell, 2002).

Para Messina (2001, p. 226), inovar é sair “do continuísmo, do instinto e do automático para refletir, questionar e buscar novas formas de pensar, agir e sonhar”, pois na educação existem práticas repetidas que não produzem resultados efetivos. Tardif (2012) acentua que a ressignificação e a reflexão acerca dos conhecimentos e da prática pedagógica motivam os professores a buscarem caminhos novos para o seu desenvolvimento profissional. Isso torna a prática fonte de conhecimento e base epistemológica (Masetto, 2012).

O compromisso com a mudança provoca a reflexão sobre *o que fazem, como fazem e por que fazem*, que implica o desenvolvimento curricular, a resolução de situações problemáticas e a melhoria da instituição educativa. A escola é um ambiente propício ao fomento da formação, por constituir um espaço coletivo de reflexão sobre a prática e a troca de experiências (Imbernón, 2000; 2012). “Uma boa formação provoca inovação e em situação de escassez provoca uma justa reivindicação” (Imbernón, 2010, p. 36) por uma política que impulse maior alcance e um primeiro movimento dentro dos sistemas de ensino.

Nóvoa (2002, p. 23) afirma que o aprender contínuo está centralizado em dois pilares: “a própria pessoa do professor, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Ao convergir com a *cultura escolar*, o desenvolvimento profissional é uma necessidade inerente à atuação docente e “um direito e uma condição da nova cultura que se pretende afirmar” (Freitas, 2007, p. 18).

Nessa perspectiva, para Nóvoa (2019, p. 11), a formação continuada cumpre “o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores”. Todavia, Marcelo Garcia (1999) nos lembra que, além de ser uma ação intencional de desenvolvimento, para estar relacionada ao desenvolvimento profissional docente, necessita contribuir para gerar conhecimento prático e estratégico, isto é, ocasionar benefícios concretos para o docente e para o ambiente em que atua.

A complexidade e a capacidade de análise do cotidiano escolar permitem aos docentes uma compreensão profunda do seu papel na formação dos estudantes, e reforçam a ideia de que a formação contínua representa um compromisso com a construção permanente do conhecimento (Nóvoa, 1997). No aspecto da coletividade, Carbonell (2002, p. 112), ao tratar da inovação, endossa que essa cultura, ao ser introduzida na escola, necessita avançar para a formação de “redes que se transformam em coletivos de renovação pedagógica que pensem e avancem em direção a uma escola diferente junto com outros movimentos sociais; a única maneira de mudar a escola”.

Sob esse olhar, “a formação permanente mais sólida e frutífera é a que se aprende a partir da reflexão sobre as práticas inovadoras; aquela que obriga a modificar as propostas originárias sobre as concepções de ensino e aprendizagem”, em que a vivência ocasiona reflexão, e a reflexão se sustenta na vivência, permitindo uma transformação pessoal, ideológica e profissional (Carbonell, 2002, p. 112-113). Assim, contribui para que os profissionais se posicionem de forma crítica e reflexiva em relação à sua prática, auxiliando-os em sua própria formação, com vistas ao desenvolvimento da autonomia e da construção da identidade profissional (Nóvoa, 2002).

Diante do exposto, é fundamental que as escolas se organizem em coletivos, em que os docentes possam refletir sobre o que fazem. As ações formativas beneficiam experiências inovadoras, ao serem orientadas para

problematizar o modelo de ensino tradicional, autoavaliar as práticas docentes, desenvolver estratégias de ensino e explicitação de diferentes metodologias, acompanhar os resultados, dialogar com os pares e mobilizar a autoformação. Então, os docentes pensam e encaminham mediações ancoradas em andaimes que dialogam com os percursos de aprendizagem, pois um processo formativo inovativo sobrevém da compreensão aprofundada das complexidades que envolvem a escola pública e de um planejamento tencionado a promover mudança.

Com essa abordagem, a próxima seção encarrega-se de explanar como foi pensado e implementado o Projeto Alfalettrar, revelando as concepções epistemológicas, os princípios formativos e a dinâmica de trabalho que norteiam a formação para o desenvolvimento profissional docente como meio de aprimorar os fins da alfabetização.

Desenvolvimento profissional docente em Lagoa Santa

Em 2007, Magda Soares e a Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa-MG idealizaram o Projeto Alfalettrar para fomentar a formação de docentes para atuar no ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas do município. A base e o objetivo do Projeto apoiam-se na ideia de que as crianças possam “se apropriar, de forma adequada e competente, da leitura e da escrita” (Lagoa Santa, 2015, p. 1). O município, à época, possuía 18 escolas. O Projeto incluiu inicialmente o 3º, o 4º e o 5º ano, desenvolvendo-se como projeto piloto, envolvendo apenas duas instituições. Em seguida, foi expandido para a Educação Infantil, o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental, passando a abranger toda a Rede. Ao assumir esse desafio, a formação das professoras foi ancorada no contexto escolar e vinculada aos conhecimentos teóricos produzidos pela academia (Miranda; Silva, 2023).

O Projeto Alfalettrar acontece na perspectiva de *formação continuada de rede* e não da *formação continuada em rede*. Soares (2014) distinguiu ambos os termos, clarificando que a mudança de preposição tem um propósito: a *formação continuada em rede* refere-se a uma articulação entre o Ministério da Educação, as universidades e os municípios que, organizando-se em uma rede, oferecem cursos aos docentes em exercício, considerando a adesão dos Estados aos Programas lançados pelo Governo Federal. Essas características tomam o grupo de professores como homogêneo; na *formação continuada de rede*, não há uma organização hierárquica, tudo é constituído em coletividade, em que um conjunto de pessoas tem os mesmos compromissos e trabalham na mesma direção para alcançar objetivos iguais. Essa perspectiva atinge a rede como um todo: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas, com o objetivo de promover o avanço na qualidade do ensino (Soares, 2014).

Para Soares (2014), um dos fatores que fragilizam a formação em rede é a limitação da participação dos profissionais da educação na elaboração das ações e construções das etapas e conteúdos que serão ofertados nos cursos. Como alternativa, a *formação continuada de rede* transforma-se em coletivos de renovação pedagógica, conforme clarifica Imbernón (2000). Além de se constituir fundante para preparar o professor na e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, abre caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

Os agentes do Projeto são formados por uma coordenadora geral, inicialmente Magda Soares⁵, atualmente a professora Janair Cândida Cassiano, da Secretaria Municipal de Educação, duas professoras que realizam atividades administrativas e pedagógicas e por uma professora representante de cada escola (Cassiano; Rocha; Goulart, 2023; Montuani; Souza, 2022). A dinâmica do trabalho funciona com a coordenadora fazendo a ponte entre o Núcleo de Alfabetização e Letramento e a Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa, responsável por organizar a logística para o funcionamento (Cassiano; Araújo, 2018). As professoras representantes das escolas no Núcleo são o elo com as escolas e o Projeto Alfalettrar. Indicadas por seus pares, essas profissionais têm como função acompanhar, auxiliar, orientar e ouvir as professoras em suas dúvidas, demandas e sugestões, de forma contínua, e por isso não assumem sala de aula. São responsáveis por levar às colegas, mensalmente, as discussões e estudos desenvolvidos nos seminários semanais do Núcleo (Cassiano; Araújo, 2018; Soares, 2014).

⁵ A professora Magda Soares atuou no Projeto Alfalettrar até seu falecimento, em 1º de janeiro de 2023.

O que é desenvolvido no Núcleo chega às escolas por meio dessas representantes. Elas transmitem, nos seminários, os questionamentos e as demandas das professoras, para que sejam analisadas e discutidas e, então, retornam às escolas para dialogarem sobre o assunto. Ao mesmo tempo em que esses processos são esclarecidos, novos procedimentos de ensino são sugeridos e experimentados em sala de aula (Cassiano; Araújo, 2018). Para Soares (2014), é surpreendente a criatividade de quem cotidianamente cria procedimentos e estratégias. “Há uma solidariedade entre os professores e um compromisso assumido com a aprendizagem das crianças” (Soares, 2018, p. 934). Ao associar contexto e formação, traduz-se uma experiência inovadora, como declara Imbérnon (2012).

Com esse entendimento, o Projeto Alfaetrar consiste no “desenvolvimento profissional no contexto da prática docente: das experiências, problemas, dificuldades, dúvidas que ela suscita a cada momento”, pois em todas as profissões, é após a formação inicial, no exercício da profissão, que as pessoas desenvolvem proficiências que somente a prática possibilita (Soares, 2014, p. 151).

Para Freitas (2007), a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional, envolve mecanismos de acompanhamento da prática pedagógica, avaliação periódica das ações desenvolvidas e identificação das demandas de formação, embasadas nas necessidades reveladas pelos docentes no exercício de sua atividade profissional, o que exige flexibilidade nas ações formativas, assim como ocorre no Projeto Alfaetrar. Ademais, “uma escuta atenta do docente acerca de suas experiências” (Perfeito; Perfeito; Oliveira-Mendes, 2024, p. 10). A aprendizagem dos docentes mobiliza, ao mesmo tempo, suas características pessoais, suas experiências de vida e profissionais, bem como as formativas. Segundo Imbérnon (2009, p. 49), a formação continuada necessita “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”.

O trabalho colaborativo baseado na aprendizagem social, no trabalho em equipe, no partilhamento de ideias e na construção de conhecimentos beneficia o processo de formação docente e a prática profissional, já que aprender a compartilhar planejamento, execução e reflexão acerca dos procedimentos implícitos no desenvolvimento de projetos cria situações para constituição de conhecimentos, ajudando a trabalhar com a diversidade de interesses e habilidades em grupo (Araújo; Cavalcanti; Loyolla, 2019). A formação permanente favorece a aprendizagem constante do docente, e de forma cooperativa, aproxima os conhecimentos básicos que a formação inicial propiciou com os novos, de maneira a contextualizá-los (Imbérnon, 2009).

O professor inovador tem disponibilidade para interagir com seus pares e compreende essas ocasiões como oportunidades para aprender. Considera o coletivo como meio de ampliar e de apreciar experiências, escutar outros pontos de vista, dialogando em torno de tema ou problema comum. “A garantia de tempo para reflexão e debate, objetivados a partir de situações estruturadas, planejadas, pode trazer mudanças de diferentes níveis na prática pedagógica” (Leal; Ferreira, 2011, p. 382). Destaca-se a valorização dada “à experiência e à autoria docente no processo formativo construído na Rede” (Montuani; Souza, 2023, p. 3).

Nesse sentido, a formação dos docentes em Lagoa Santa é concretizada “por meio do desenvolvimento profissional de todas as professoras da Rede Municipal de Ensino, na área de alfabetização e letramento”, incluindo docentes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Soares, 2014, p. 154). Enfatiza-se que o desenvolvimento profissional das professoras, ao se constituir na perspectiva da *formação continuada de rede*, tem estratégias bem consolidadas. Com acompanhamento, as professoras são assistidas e auxiliadas a repensarem suas práticas, comprometendo-se com as aprendizagens dos alunos.

Imbérnon (2006) afirma que, para além de preencher lacunas e de cursos esporádicos, a concepção de formação permanente pretende o desenvolvimento profissional do docente no contexto da prática, refletindo sobre dúvidas e problemas de forma contextualizada. Para Soares (2014), os cursos de formação contínua, ao preencherem as lacunas, ignoram o que as professoras já sabem, seus saberes sobre o ensino e a aprendizagem, as possibilidades e os limites do contexto escolar, obrigando-as a reconstruírem o conceito de prática e sua relação com as teorias. Por isso, afirma ser pretensioso considerar que estão *formando* as professoras, pois elas formam tanto quanto aqueles que as formam, porque estão todos se desenvolvendo profissionalmente. Esse é um dos princípios do Projeto Alfaetrar.

Soares (2020b, p. 386) ressalta que não adianta fazer curso que ensine a alfabetizar, pois há necessidade de “vivenciar esse desafio com orientação de que é preciso pensar o que fazer para que a criança aprenda”. No cotidiano escolar, a relação entre teoria e prática é complexa, mas de grande riqueza e potencialidade. O que empodera as professoras, isto é, o que garante a aprendizagem dos alunos são os estudos e as discussões das relações entre prática e teoria (Soares, 2014).

Logo, a formação das professoras de Lagoa Santa, ao partir das situações-problema ou estudo de caso, auxilia na geração de alternativas de mudança no contexto em que ocorre o ensino (Imbernón, 2009). O professor inovador valoriza as situações reais para aprender novos conceitos e pensar os processos didáticos; é um sujeito ativo, que participa de maneira intensiva e reflexiva, que constrói sua inteligência e sua identidade no diálogo com seus pares; é autor do conhecimento; possui mentalidade criativa que sustenta as mudanças (Araújo; Cavalcanti; Loyolla, 2019).

Portanto, o construtivismo é sugerido como epistemologia, já que a formação continuada carece ser transformada, enfatizando o protagonismo docente e incentivando a criação de situações relevantes para o trabalho escolar (Araújo; Cavalcanti; Loyolla, 2019), assim como acontece no contexto do Projeto Alfalettar, que ao realçar o papel docente, não suprime da centralidade o eixo da aprendizagem, ou seja, o protagonismo do estudante.

Em contato com contextos reais, aprende-se a desenvolver projetos colaborativos como eixo central para a resolução de situações-problema e a inovação de processos educacionais, o que inclui a interdisciplinaridade e os princípios do aprender fazendo aliados a uma boa base de conhecimentos científicos (Araújo; Cavalcanti; Loyolla, 2019). Essa maneira de formar professores do município mineiro distancia-se das formas tradicionais (Araújo; Cavalcanti; Loyolla, 2019). Na interação e compartilhamento de estudos, problematiza-se e, colaborativamente, encontram-se soluções que qualificam o saber-fazer docente.

Consolidados esses aspectos sobre o desenvolvimento profissional das professoras de Lagoa Santa, conclui-se que o Projeto Alfalettar se constitui inovador e ousado por conjugar teorias, pesquisas com os processos didáticos (ensino e aprendizagem), além de recuperar, no âmbito das concepções e dos fazeres, o protagonismo docente e discente. Com essas reflexões, a próxima seção busca mostrar como as proposições curriculares e didático-pedagógicas são disseminadas, também como essas orientações se integram à formação docente, no acompanhamento das aprendizagens e no planejamento, combinando diferentes estratégias para ensinar a leitura e a escrita.

Proposições curriculares que sustentam o Projeto Alfalettar

A primeira ação do Projeto Alfalettar, coordenada por Magda Soares, incorreu em reunir semanalmente as professoras representantes de cada escola para refletir sobre as práticas e elaborar metas específicas para cada ano escolar, que foram amplamente discutidas na construção do currículo para a Rede Municipal de Lagoa Santa. As professoras representantes organizavam reuniões em suas escolas, levando e ampliando as discussões, formando uma teia, de modo a abranger todas as escolas. Essas metas são rediscutidas a cada dois anos, face ao progresso dos alunos e das professoras (Soares, 2020b; 2014).

Essas ações alinham-se à perspectiva de Zabalza e Cerdeiriña (2014), que concebem o currículo como um projeto de formação, abrangente à instituição e base para a inovação educacional. Qualquer inovação proposta individualmente, em grupo ou pela instituição, deverá ser uma *leitura criativa e inovadora* do Projeto Centro e das ideias básicas de formação nele contidas. Quando indivíduos ou grupos incorporam isoladamente suas próprias inovações, surge o fenômeno denominado *modelo jacuzzi de inovação*⁶, em que múltiplas iniciativas com orientações diferentes vêm *abalar* a dinâmica do funcionamento curricular de uma escola.

As metas do Projeto, ao serem pensadas em progressão, permitem às professoras visualizarem o que é ensinado ao longo dos anos escolares. O currículo organizado por metas (Lagoa Santa, 2015) apresenta habilidades e

⁶ Esse fenômeno é usado na literatura internacional para indicar *iniciativas dispersas* (Zabalza; Cerdeiriña, 2014).

conhecimentos necessários para as etapas da Educação Infantil (Maternal, Infantil I e Infantil II) e do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), garantindo a *continuidade*, a *integração* e a *sistematização* dos componentes curriculares.

Para assimilar essa progressão e saber como colocá-la em prática, estudos foram realizados ao longo dos anos, nos seminários coordenados por Magda Soares, que proporcionavam constante desenvolvimento profissional, pois aproximavam a reflexão teórica da realidade de sala de aula, discutiam-se as metas, seus fundamentos cognitivos e linguísticos e como traduzi-las em procedimentos didáticos, troca de experiências e sistematização de conteúdos (Soares, 2014). Esses momentos de estudo são ricos e ajudam a entender os caminhos da prática em direção às aprendizagens das crianças.

Os quatro princípios do Projeto perpassam os estudos dos componentes curriculares e garantem a formação de rede por estarem na constituição de um currículo comum a todas as escolas (Montuani; Souza, 2022). O princípio da *continuidade* é concebido como um *continuum* em que conteúdos e habilidades são desenvolvidos em *integração* e *sistematização*, ao longo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No princípio da *sistematização*, o ensino é organizado em uma sequência que acompanha o processo de aprendizagem das crianças, e prepara-se o que virá em seguida. Essa *sistematização* exige *acompanhamento* permanente para diagnosticar se a *continuidade*, a *integração* e a *sistematização* estão garantindo a qualidade das aprendizagens (Soares, 2014).

Por meio desses princípios, o Projeto tem conseguido que o ensino funcione com *continuidade* e *integração* dentro de cada ciclo e entre um ciclo e outro: um ciclo de Introdução à alfabetização e ao letramento, que ocorre da creche (zero a três anos) ao infantil II (quatro e cinco anos), seguido do ciclo básico, do 1º ao 3º ano (seis a oito anos), em que se completa a alfabetização e se avança no letramento, seguido do ciclo que engloba os 4º e 5º anos (nove e dez anos), em que se aperfeiçoa a ortografia, sempre em contexto de letramento (Soares, 2020a; 2014).

Para orientar essa *integração* e *continuidade*, os componentes do processo de alfabetização e letramento são distribuídos ao longo dos ciclos: a consciência fonológica é trabalhada na Educação Infantil, paralelamente à leitura e escrita de textos, ao conhecimento do alfabeto, relacionando as letras aos sons das palavras; a partir do 1º ano, avança-se da escrita da palavra para a produção de textos, leitura e compreensão de texto e reflexão sobre a língua, que se referem tanto à alfabetização quanto ao letramento. Consciência fonológica, conhecimento das letras, leitura e escrita de palavras referem-se à alfabetização propriamente dita, já os demais estão no campo do letramento (Soares, 2014).

Esses componentes organizam-se no que é o mais fundamental no Projeto Alfalettrar: a organização em *continuidade*, *integração* e *sistematização* por meio da definição de metas de aprendizagem estabelecidas para cada ciclo e ano. Elas definem o que toda criança tem o direito de aprender em cada fase e compõem o princípio do *acompanhamento* do processo de alfabetização e letramento. Para acompanhar esse processo contínuo, *integrado* e *sistematizado*, são realizados diagnósticos periódicos de cada turma. Os instrumentos são embasados em uma matriz elaborada pelo Núcleo em parceria com as professoras nas escolas (Soares, 2014).

Portanto, a proposta curricular de Lagoa Santa (2020) está organizada em componentes, como: consciência fonológica, conhecimento das letras, conceitualização da escrita, leitura de palavras, estratégias de leitura compartilhada, convenções da leitura, adesão às práticas de leitura, escrita convencional, escrita compartilhada, convenções da escrita, expressão e compreensão. Para Morais e Silva (2023), essa ampliação sugere um trabalho minucioso de detalhamento de metas, o que tornou possível o processo coletivo de desenvolvimento profissional, aliado à avaliação diagnóstica periódica.

As concepções teóricas que inspiram o Projeto são embasadas pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky, que buscam compreender as hipóteses elaboradas pelas crianças na apropriação da escrita alfabética. O acompanhamento das aprendizagens e do ensino envolve observações e registros contínuos, realizados pelas docentes a partir de três diagnósticos anuais (Morais, 2018), no início, meio e fim do período letivo. Planejados coletivamente com base nas metas previstas, não como exame de alunos, professoras ou escolas (Soares, 2020b), os diagnósticos identificam o que as crianças de cada ano aprenderam e as dificuldades a serem superadas, permitindo a elaboração de um perfil de cada turma (Morais, 2018).

Para Soares (2022), enquanto formadores(as) de professoras, o ideal consiste em estar dentro das escolas, acompanhando os trabalhos para ajudar a analisar, já que as avaliações externas não dizem como fazer as escolhas pedagógicas mais urgentes. Para isso, é imprescindível “adotar uma atitude de empatia, de compreensão e de colaboração com o outro” (Soares, 2022, p. 388). Isso só se consegue por meio de um acompanhamento atento das crianças, de seus progressos e dificuldades.

O Projeto coloca a avaliação a serviço dos fins formativos, como recurso de aprendizagem, de inovação, de ajuda, de reforço para reduzir o índice de fracasso (Méndez, 2015). Com essas ações, a avaliação auxilia os alunos a aprenderem mais e melhor e, simultaneamente, subsidia os docentes a conhecerem as causas da não aprendizagem para ensinarem melhor. Para Méndez (2015), essa atitude ética de responsabilidade para com o aluno e tomada de postura muda os usos limitados e improdutivos para uma perspectiva formativa, fazendo com que a avaliação se torne um recurso de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, garantindo o progresso da formação de quem aprende, porque essa é a forma mais racional, comprometida e generosa de praticar a avaliação, demonstrando sua integração com o currículo (Hargreaves; Earl; Ryan, 2003).

Méndez (2015) reafirma o papel valoroso da avaliação, ao pensá-la como fonte de aprendizagem e recurso imprescindível para a garantia da aprendizagem de qualidade. Mediante a avaliação que, para além do exame, é reflexão, diálogo, indagação, busca e debate, a aprendizagem adquire sentido. Sem a avaliação, torna-se uma tarefa mecânica e rotineira. Afinal, a inovação e a transformação tornam-se possíveis por meio da alteração das formas de realizar a avaliação.

Igualmente, a proposta curricular do município é continuamente aperfeiçoada, em uma expectativa de ajustar as metas de aprendizagem ao ensino a ser praticado (Morais, 2018). Monteiro e Maciel (2018) clarificam que os registros e as análises provocam a revisão da prática pedagógica, das metas estabelecidas, do planejamento das estratégias metodológicas e das rotinas escolares. Conduzem o plano individual e coletivo de formação, reconhecendo os aportes teóricos necessários à compreensão e à proposição do fazer docente.

Morais (2018) ressalta o sentido de currículo vivo e o compromisso coletivo com as aprendizagens das crianças, destacando a inovação, que caracteriza a proposta curricular do município de Lagoa Santa: a construção e a reconstrução do currículo dentro de um projeto de *formação continuada de rede*, em que as metas se entrelaçam ao procedimento de diagnóstico-acompanhamento das aprendizagens, ao planejamento e estudo, à profundidade e ao detalhamento dessa proposta em relação ao que é preciso priorizar no ensino do letramento e do sistema de escrita alfabética desde a Educação Infantil. Acrescenta a autonomia docente para deliberar “o que e como ensinar em suas salas de aula, para atender às necessidades de seus alunos concretos e com diferentes ritmos e trajetórias”, especialmente em tempos de uniformização de materiais e “pacotes de grupos privados” (Morais, 2018, p. 872).

Em relação ao desenvolvimento profissional docente, as ações de formação têm sido organizadas para o conhecimento e a compreensão dos processos linguísticos e cognitivos da aprendizagem inicial da língua escrita e suas implicações para orientar o ensino com as crianças. Na prática pedagógica, são esses processos que as professoras precisam conhecer para transpô-los em procedimentos, metodologias, bem como atividades que promovam o acompanhamento e o aprendizado das crianças (Soares, 2014).

No Projeto Alfaetrar, desde a Educação Infantil, a criança vai se apropriando da escrita alfabética em contexto de letramento, por meio dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, ampliando a compreensão dos usos sociais que se faz deles. O passo essencial consiste em fazer com que compreenda o princípio alfabético, redescobrimo que a escrita é uma tecnologia criada pela humanidade e representa os sons das palavras por traços arbitrários, que são as letras, mas não o significado das palavras, a exemplo do desenho (Soares, 2014). Assim, é orientada a “descobrir que a cadeia sonora das palavras pode ser segmentada em sílabas e estas em fonemas, que são entidades abstratas, que não se consegue pronunciar isoladamente, e que são aquilo que as letras representam” (Soares, 2014, p. 154). Após a compreensão desse princípio, a criança aprende as normas ortográficas, isto é, as convenções para uso do sistema alfabético de escrita.

Logo, a alfabetização e o letramento caminham de forma indissociável e interdependente (Soares, 2020a; 2016). O Projeto tem como defesa uma proposta de alfabetização em contextos significativos, desenvolvendo

simultaneamente a apropriação do sistema de escrita, as habilidades de leitura, compreensão e produção textual de diferentes gêneros. Não existem métodos, metodologias específicas e material didático pré-definido (Cassiano; Araújo, 2018). As professoras têm autonomia face à realidade que as circunda.

A compreensão dos processos cognitivos e linguísticos que as crianças experimentam ao aprenderem a ler e a escrever, bem como as dificuldades enfrentadas, muitas vezes são causadas pela ausência de orientação adequada (Soares, 2014). Com o propósito de ajudar os alunos a passarem por esses processos sem dificuldades, as professoras criam atividades para desenvolver as propostas do Projeto em parceria com o Núcleo.

Tais propostas são apresentadas em exposições que acontecem uma vez por ano. Nos anos ímpares, a exposição *Paralfaetrar* divulga procedimentos, materiais didáticos e jogos criados pelas professoras para alfabetizar e letrar (Silva, 2018). Dessa exposição, participam professoras do município e de outros municípios vizinhos, comunidade e alunos de cursos de Pedagogia de faculdades da região. Nos anos pares, na exposição *Alfalendo*, são mostrados os trabalhos produzidos pelas crianças a partir de livros de literatura infantil lidos e discutidos durante o ano (Silva, 2018; Cassiano e Araújo, 2018; Soares, 2014).

À vista disso, a abordagem de desenvolvimento profissional docente, ao trazer um caráter reflexivo e formativo, permite que as alfabetizadoras identifiquem o tempo e o espaço em que as atividades de leitura e de apropriação do sistema de escrita alfabética devem estar distribuídas na rotina das salas de aula, garantindo que ocorram apropriadamente. Em ambas as exposições, são desenvolvidas atividades que consideram as três facetas da alfabetização (Silva, 2018), a psicolinguística, a sociolinguística e a linguística (Soares, 2004).

Além da produção dos recursos didáticos e sequências didáticas em uma interface com o letramento, as professoras são incentivadas a escrever o texto que orienta as mediações para que cada recurso seja utilizado por outras docentes, “incluindo tópicos como: turma, nome do jogo, componente metodológico, objetivos, materiais, organização do jogo, desenvolvimento do jogo e regras” (Montuani; Souza, 2023, p. 4). Essa produção revela o potencial formativo dessas exposições, pois há um compartilhamento de saberes entre docentes da Rede e de outras redes de ensino e universidades. O Projeto é um *laboratório* em que as dimensões teórico-metodológicas são estudadas e confrontadas, nas práticas com valorização da autoria docente, nas proposições de criação de jogos e recursos didáticos para alfabetizar e letrar as crianças (Montuani; Souza, 2023).

Prontamente, nos processos de criação, experimentação, mediações e reflexões acerca dos materiais e recursos construídos pelas professoras de Lagoa Santa, identificam-se a construção e o desenvolvimento de um saber docente (Tardif; Raymond, 2000) mediado por instâncias formativas (Montuani; Souza, 2023). A formação, ao ser construída no ambiente da escola, na partilha entre os sujeitos, focaliza-se nos “problemas a resolver”, e não em “conteúdos a transmitir” (Nóvoa, 2002, p. 40).

Para Monteiro e Maciel (2018), o Projeto Alfaetrar foi adquirindo consistência teórica e prática sobre aspectos do processo de ensino e de aprendizagem, ampliando o diálogo e a participação dos professores nas definições pedagógicas ao longo dos anos. A experiência de formação tem promovido tanto a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos quanto o desenvolvimento de autonomia na elaboração de metodologias inovadoras e apropriadas à realidade de cada sala de aula (Silva, 2018).

Tal como pontuam Araújo, Cavalcanti e Loyolla (2019), essas atividades, enquanto metodologias ativas, fazem com que os alunos participem intensamente das aulas, e com a mediação docente, ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos. Assim, a formação com foco no desenvolvimento profissional concebe o aluno como sujeito ativo, que constrói sua inteligência e identidade por meio do diálogo com seus pares e com os docentes, como autores do conhecimento, e não apenas reprodutores (Araújo; Cavalcanti; Loyolla, 2019).

Destaca-se que uma das primeiras providências na implantação do Projeto Alfaetrar foi a instalação de bibliotecas em todas as escolas. Desde a criação do Núcleo, a literatura era mencionada como um dos eixos norteadores (Monteiro; Maciel, 2018). Por isso, a criação de bibliotecas era condição para a continuidade do Projeto. No final de 2007, todas as escolas tinham *bibliotecas literárias que* focalizam no letramento das crianças (Soares, 2014), consideradas *o coração do Projeto*, por garantirem aos alunos o desejo de estarem em contato com textos de qualidade

e de autores reconhecidos (Cassiano; Araújo, 2018). Na formação, um trabalho sistemático é realizado com orientações bem delineadas para as professoras desenvolverem um planejamento semanal, com ações específicas acerca da leitura ou contação de histórias e visita semanal à biblioteca (Montuani; Souza, 2023). Rocha e Maciel (2024) realçam que essas atividades ocorrem cotidianamente na rotina das salas de aula.

Nogaro e Battestin (2016) destacam o planejamento como um processo reflexivo, contínuo e dinâmico, que exige clareza de onde se está e para onde se deseja ir. A reflexão sobre a prática desperta a necessidade de mudança e provoca transformações. Para os autores, a definição de estratégias e objetivos é essencial para uma atuação pedagógica inovadora que, em maior escala, conduzem a uma escola e a uma educação inovadora.

Compreende-se que os processos de aprendizagem da criança face à língua escrita, bem como a natureza e as características desse objeto, são componentes basilares para a formação do alfabetizador. A carência desses conhecimentos sustenta o fracasso brasileiro em alfabetizar (Soares, 2020a). No entanto, “grupos de pesquisadores ignoram que esse processo compõe e/ou integra etapas posteriores de uso da linguagem” (Perfeito; Perfeito; Oliveira-Mendes, 2024, p. 12).

O analisado neste estudo confirma o investimento na qualidade do ensino da leitura e da escrita fundado no “envolvimento das docentes de Lagoa Santa em aprofundamento permanente nos estudos, acompanhamento do trabalho docente e do desenvolvimento das crianças e produção de recursos didáticos” (Montuani; Souza, 2023, p. 9). Para Cassiano e Araújo (2018, p. 840), o que empodera as professoras e o que garante a aprendizagem dos alunos “são os estudos e discussões das relações entre prática e teoria nos seminários”.

Nesse contexto, Soares (2020b) ponderou que as redes de ensino, ao construírem suas próprias bases e metas curriculares para o ciclo de alfabetização e letramento e para a Educação Infantil, quando assumidas pelas professoras, tornam-se plenamente satisfatórias, pois esse tipo de construção coletiva proporciona efetivo envolvimento na didatização do currículo. Montuani e Souza (2022) clarificam que as docentes se sentem mais seguras quando têm perceptibilidade do que precisa ser trabalhado e das metodologias a serem utilizadas.

Para Carbonell (2002, p. 31), a colaboração “enraíza-se onde existe uma equipe docente forte e estável com uma atitude aberta à mudança e com vontade de compartilhar objetivos para a melhoria ou a transformação da escola”. O que se busca é uma inovação que “[...] resida no coletivo, faça parte da cultura profissional e se incorpore aos processos educativos como processo normal de funcionamento” (Imbernón, 2009, p. 63), a exemplo da experiência de Lagoa Santa. Essa é a intenção maior da formação permanente, pois a capacidade de diálogo contribui para a formação do grupo e a inovação na escola (Nóvoa, 2009).

Com tais características, o Projeto Alfalettrar é um incentivo para pensar a formação docente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. “É um projeto que resulta de opções das professoras, de contribuição permanente delas para seu aperfeiçoamento e avanço” (Soares, 2020b, p. 199). Desse modo, não há como negar que a formação constitui um dos pilares para uma educação de qualidade (Miranda; Silva, 2023).

Isto posto, os programas e/ou projetos de formação docente necessitam passar por reformulações para atender às demandas contínuas e pontuais desses profissionais (Miranda; Silva, 2023). Para que sejam eficazes, é necessário que estejam alinhados às demandas da escola e que proporcionem aos docentes oportunidades de reflexão crítica e de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar a formação continuada para o desenvolvimento profissional docente e as ações pedagógicas inovadoras que compõem o Projeto Alfalettrar, desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa-MG. Adotaram-se como objetivos específicos: conhecer as concepções epistemológicas que orientam o desenvolvimento profissional docente nesse município e apreender as proposições curriculares que norteiam o ensino da leitura e da escrita nessa Rede de Ensino.

Com esses propósitos, inferiu-se que o Projeto Alfalettrar é um exemplo de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras que tem tido êxito, ainda que, conforme Soares (2014), seja uma microprática, por

apresentar uma alternativa micro, realizada em apenas um município, também no sentido curricular, por focalizar em apenas uma área, a da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que engloba a apropriação do sistema alfabético de escrita e ortográfico, bem como o desenvolvimento de habilidades de uso social dos diferentes gêneros textuais.

Apesar disso, o Projeto tem proporcionado alcances que ultrapassam o município. Constitui uma política de rede bem desenhada, planejada e consolidada, e por isso tem resistido ao tempo e aos governos. É importante pontuar que a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, implementada em Lagoa Santa, bem como suas orientações pedagógicas inovadoras (Nogaro; Battestin, 2016), vem contribuindo para mudar o cenário de insucesso face às aprendizagens das crianças, por estar embasada na necessidade real das escolas. Os resultados deste estudo evidenciaram importantes aspectos que endossam essa inovação, conforme abordagem recomendada por pesquisadores citados ao longo deste texto:

- a) participação ativa e colaborativa dos sujeitos no processo de constituição e desenvolvimento do Projeto;
- b) estratégias adequadas de desenvolvimento profissional docente no exercício da função;
- c) formação presencial assídua no *lócus* da escola e fora dele;
- d) elaboração e recontextualização do currículo da Rede de Ensino de Lagoa Santa com orientação do processo de ensino e de aprendizagem por metas claras, explícitas e em progressão continuamente revisitadas, com reconhecimento da necessidade de tempos e espaços dedicados à leitura e às atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética;
- e) protagonismo e autoria das professoras no processo de construção de conhecimentos teóricos em diálogo com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar; e
- f) progresso na capacidade das professoras resolverem os problemas inerentes às práticas, exercendo a avaliação como recurso de aprendizagem e meio para redirecionar o planejamento, não centrando explicitamente na elevação dos índices das avaliações externas, mas no avanço das crianças face às aprendizagens da leitura e da escrita.

Esses precedentes apontam para uma política de qualificação do trabalho docente que desencadeia um processo de reflexão sobre a prática, ressignificando e influenciando os saberes envolvidos na apropriação da alfabetização e do letramento. Nesse processo, o docente é percebido como protagonista, e a formação, no enfoque do desenvolvimento profissional, ao estar fundamentada nos princípios de *continuidade, integração, sistematização e acompanhamento*, contribui para a inovação, incidindo na qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem das escolas públicas do município mineiro, pois com o Projeto Alfabetrar, as professoras sabem *o que e como ensinar* (Cassiano; Araújo, 2018).

Logo, é preciso refletir que, se por um lado existe um Projeto bem-sucedido, representativo do compromisso com todas as crianças das classes populares, formulado pelos agentes legítimos da educação (Soares, 2020), a exemplo do Projeto Alfabetrar, por outro, Estados com uma expressiva quantidade de municípios vêm adotando currículos, materiais didáticos e avaliações em larga escala elaborados por agentes privados e que, anunciados como a salvação para os problemas da alfabetização, nada têm a ver com a promoção de interesses democráticos e com a educação pública brasileira (Souza; Ferreira; Moraes, 2024). Isso reproduz a herança deixada pela BNCC e pela PNA⁷, e ao mesmo tempo sugere pensar a respeito do “que esperar da atual Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (Souza; Ferreira; Moraes, 2024, p. 18).

Cabe destacar que o propósito da formação continuada não é instituir caráter prescritivo ou salvacionista, mas ajudar no debate para um desenvolvimento profissional docente mais diligente e inovador. Por isso, envolve estratégias que mobilizam a reflexão e a partilha de experiências, conferindo aos docentes o lugar de protagonistas e agentes de sua formação.

⁷ Revogada em 2023 pelo Decreto nº 11.556 que instituiu a Política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023).

Referências

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira; CAVALCANTI, Carolina Costa; LOYOLLA, Mônica Cristina Garbin Waldomiro. A formação de professores para inovar a educação brasileira. In: CAMPOS, Flávio Rodrigues; BLIKSTEIN, Paulo (Org.). *Inovações radicais na educação brasileira*. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 41-53.
- BRASIL. *Decreto Nº 11.556, de 12 de junho de 2023*. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nota técnica: *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB*. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 16 out. 2025.
- CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CASSIANO, Janair Cândida; ARAÚJO, Eliana Pereira. O Projeto Alfaetrar na Rede Municipal de Lagoa Santa - MG: elementos centrais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 838-856, set./dez. 2018.
- CASSIANO, Janair Cândida; ROCHA, Juliano Guerra; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Magda Soares em Lagoa Santa/MG e o projeto Alfaetrar. *Linha Mestra*, v. 17, n. 50, p. 336-358, maio/ago. 2023.
- FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-31.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. Avaliação e julgamento. In: HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; RYAN, Jim. *Educação para a mudança: recriando a escola para adolescentes*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 145-176.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Coleção Questões da Nossa Época; v. 77. São Paulo: Cortez, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? *Revista de Educación*, n. 340, p. 41-49, maio/ago. 2006.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- LAGOA SANTA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Alfabetização e Letramento. *Projeto Alfaetrar*. 4ª ed. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2015.
- LAGOA SANTA. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Alfabetização e Letramento. *Projeto Alfaetrar: metas em progressão*. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2020.
- LEAL, Telma Ferraz; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 231, p. 370-385, maio/ago. 2011.
- MAINARDES, Jefferson; SILVA, Magna do Carmo; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Resenha: SOARES, Magda. Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-6, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16890.097. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16890>. Acesso em: 16 abr. 2025.

- MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MASETTO, Marcos. *Inovação no Ensino Superior*. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Pensar na avaliação como recurso de aprendizagem. In: JARAUTA, Beatriz; IMBÉRNON, Francisco. *Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 140-160.
- MESSINA, Gabriela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 114, p. 225-233, nov. 2001.
- MIRANDA, Karoline; SILVA, Santuza Amorim da. Formação continuada de rede de professores alfabetizadores: um estudo sobre o Projeto Alfabetrar. *Revista Brasileira de Alfabetização*, nº 20 (Edição Especial), p. 1-14, 2023.
- MONTEIRO, Sara Mourão; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Formação docente, avaliação e prática pedagógica - questões debatidas em pesquisas acadêmicas produzidas no âmbito do Projeto Alfabetrar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 878-893, set./dez. 2018.
- MONTUANI, Daniela Freitas Brito; SOUZA, Victória Martins de. Vivências de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no município de Lagoa Santa- MG: Do projeto à sala de aula. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 35, sp, jan./dez., 2022.
- MONTUANI, Daniela Freitas Brito; SOUZA, Maria José Francisco de. Magda Soares e a valorização das práticas educativas: o desenvolvimento profissional e a autoria docente no Projeto Alfabetrar. *Revista Brasileira de Alfabetização*, nº 20 (Edição Especial), p. 1-12, 2023.
- MORAIS, Artur Gomes de. A republicana proposta curricular de Língua Portuguesa que Magda Soares vem construindo com os educadores de Lagoa Santa- MG: coerência e inovação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 857-877, set./dez. 2018.
- MORAIS, Artur Gomes de; SILVA, Alexsandro da. Alfabetização e letramento na educação infantil: o legado de Magda Soares. *Revista Brasileira de Alfabetização*, nº 20 (Edição Especial), p. 1-16, 2023.
- NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentidos e Contornos da inovação na educação. *Holos*, ano 32, vol. 2, p. 357-372, 2016.
- NÓVOA, António. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português. In: CATANI, Denise Bárbara.; BASTOS, Maria Helena Camara. *Educação em revista: imprensa periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 11-31.
- NÓVOA, António. *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 143-175.
- NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, e84910, 2019.
- PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; PERFEITO, Vânia Márcia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. Desafios dos processos de alfabetização e letramento e dilemas da formação continuada no Brasil. *Olhares & Trilhas*, Uberlândia, v. 26, n.2, p. 1-22, jul./dez. 2024.
- ROCHA, Juliano Guerra; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Ensino da leitura na rotina de turmas de alfabetização: a experiência do Projeto Alfabetrar (Lagoa Santa/MG). *Devir Educação*, v. 8, n. 1, p. 1-23, jan./dez. 2024.
- SILVA, Magna do Carmo. Novas perspectivas para o processo de alfabetização: reflexões a partir das contribuições recentes de Magda Soares e do Projeto Alfabetrar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 894-927, set./dez. 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n.24, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.4, n. 2, p.146-173, dez. 2014.

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] MOREIRA, Poliana. Alfabetizar com método. Magda Soares fala ao Portal do Ceale sobre seu novo livro, em que propõe novo olhar sobre a questão dos métodos de alfabetização. *Centro de Alfabetização e Leitura (Ceale)*, Belo Horizonte, FaE/UFMG, 2016.

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] SILVA, Magna do Carmo; OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá. Dialogando com Magda Soares sobre alfabetização, práticas pedagógicas e formação de rede. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 928-940, set./dez. 2018.

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

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 108, p. 191-201, maio/ago. 2020b.

SOARES, Magda. [Entrevista concedida a] SEVERO, Driele Fernanda Nery; MATIAS, Joseane. Só se aprende a alfabetizar ao alfabetizar: uma entrevista com Magda Soares. *Saberes em Foco. Revista da SMED NH*, v.5 n.1, p. 383-391, out. 2022.

SOUZA, Fabiana da Silva Correia; FERREIRA, Andrea Tereza Brito; MORAIS, Artur Gomes de. A alfabetização das crianças das classes populares, no Brasil, nos últimos anos: o que promoveram a BNCC e a PNA? Que herança deixam para o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada? *Olhares & Trilhas*, [S.1], v 26, n. 1-21, 2024.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, nº 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZABALZA, Angel Miguel; CERDEIRIÑA, Ainoha Zabalza. La dimensión institucional y organizativa de las innovaciones educativas. In: ZABALZA, Angel Miguel. e CARDEIRIÑA. *Innovación y cambio em las instituciones educativas*. Rosário/Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 2014, p. 141-163.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 26.04.2025 / 04.26.2025

Aprovado/Approved: 02.11.2025 / 11.02.2025