

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA INFÂNCIA E DA ALFABETIZAÇÃO

Darci Costa de Freitas

### RESUMO

Este artigo aborda a complexidade da formação do professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais, destacando a importância de uma formação que vá além da simples reprodução de rotinas, promovendo uma postura crítica e transformadora. Discute a necessidade de integração entre teoria e prática, ressaltando o papel das experiências vivenciais no desenvolvimento das competências docentes. Além disso, enfatiza a relevância do ambiente cultural, social e familiar na formação da criança, reforçando a importância do respeito à infância, do brincar e do desenvolvimento integral. Destaca ainda os desafios do processo de alfabetização, que demanda estratégias inovadoras, formação continuada e recursos tecnológicos para garantir resultados de qualidade. O trabalho também evidencia a influência do contexto social na construção da identidade infantil e a necessidade de ações pedagógicas que promovam a inclusão, segurança e autonomia das crianças na escola e na sociedade.

**Palavras-chave:** formação docente. Infância. Alfabetização. Práticas pedagógicas.

### ABSTRACT

This article addresses the complexity of teacher training to work in early childhood education and in the early years, highlighting the importance of training that goes beyond the simple reproduction of routines, promoting a critical and transformative posture. It discusses the need for integration between theory and practice, emphasizing the role of experiential experiences in the development of teaching skills. In addition, it emphasizes the relevance of the cultural, social and family environment in the formation of the child, reinforcing the importance of respect for childhood, play and integral development. It also highlights the challenges of the literacy process, which demands innovative strategies, continuing education and technological resources to ensure quality results. The work also highlights the influence of the social context in the construction of children's identity and the need for pedagogical actions that promote the inclusion, safety and autonomy of children at school and in society.

**Keywords:** teacher training. Childhood. Literacy. pedagogical practices.

### RESUMEN

Este artículo aborda la complejidad de la formación docente para trabajar en la educación infantil y en los primeros años, subrayando la importancia de una capacitación que trascienda la simple reproducción de rutinas, promoviendo una postura crítica y transformadora. Se discute la necesidad de integrar teoría y práctica, enfatizando el papel de las experiencias vivenciales en el desarrollo de competencias docentes. Además, se destaca la relevancia del entorno cultural, social y familiar en la formación del niño, reforzando la importancia del respeto hacia la infancia, el juego y el desarrollo integral. También se resaltan los desafíos del proceso de alfabetización, que requieren estrategias innovadoras, formación continua y recursos tecnológicos para asegurar resultados de calidad. El trabajo hace hincapié en la influencia del contexto social en la construcción de la identidad infantil y en la necesidad de acciones pedagógicas que fomenten la inclusión, la seguridad y la autonomía de los niños en la escuela y en la sociedad.

**Palabras clave:** formación docente. Infancia. Alfabetización. prácticas pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação.

## INTRODUÇÃO

A educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental constituem etapas formativas decisivas no percurso do desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista cognitivo quanto socioemocional. É nesse período que se consolidam as bases para a construção de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais à formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente engajados. A escola, como espaço de mediação pedagógica e social, assume um papel determinante na construção das experiências de aprendizagem e de significação do mundo vivenciado pelas crianças. Sob essa perspectiva, a formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a transformação da realidade passa, necessariamente, pela qualidade da educação ofertada nesses ciclos iniciais, especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização — etapa que ancora o ingresso do estudante no universo letrado e amplia suas possibilidades de participação ativa na sociedade.

Entretanto, no contexto brasileiro, a educação voltada à infância ainda enfrenta desafios históricos, estruturais e pedagógicos que comprometem a efetividade do ensino, notadamente nas escolas públicas, onde se observa um cenário de desigualdade acentuada, com carências de ordem material, institucional e formativa. A alfabetização, nesse cenário, não apenas representa uma exigência curricular, mas revela-se como um dos principais indicadores das fragilidades e contradições do sistema educacional. Dados oficiais apontam que ainda há um contingente expressivo de crianças que concluem os primeiros anos do Ensino Fundamental sem a plena apropriação da leitura e da escrita, o que acende um alerta sobre as condições de ensino-aprendizagem e, sobretudo, sobre a formação dos docentes que atuam nessas etapas (IBGE, 2017; PNAD, 2018-2019).

Esse cenário evidencia a urgência de repensar o processo formativo dos professores da educação básica, compreendendo que a qualidade da prática pedagógica está intimamente vinculada à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Conforme apontam autores como Nóvoa (1997), a formação docente deve ser pensada como um processo permanente de construção de saberes profissionais, articulando teoria e prática em uma perspectiva reflexiva e crítica. Ao mesmo tempo, Giroux (1997) destaca a

necessidade de uma formação que transcenda a mera técnica e promova a consciência política e ética do professor como intelectual transformador. Por sua vez, Freire (1985) reforça a centralidade da educação como prática da liberdade, alicerçada no diálogo e na problematização da realidade, especialmente no trato com os sujeitos historicamente excluídos do processo educativo formal.

Diante disso, este artigo tem como foco central analisar as inter-relações entre a formação de professores, as práticas pedagógicas e os determinantes sociais, culturais e institucionais que incidem sobre o processo de alfabetização, com ênfase na realidade das escolas públicas brasileiras. O problema de pesquisa que orienta esta investigação refere-se à persistente fragilidade das políticas e programas de formação docente voltados à infância, em um contexto onde a formação inicial frequentemente não assegura subsídios teórico-metodológicos para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, emancipadoras e inclusivas. Soma-se a isso a lentidão na efetivação de políticas públicas capazes de promover mudanças significativas na formação e no cotidiano escolar, mesmo diante dos avanços legais conquistados a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

O objetivo principal deste trabalho é analisar o papel da formação docente na construção de práticas pedagógicas eficazes e contextualizadas, que respondam aos desafios da alfabetização nas etapas iniciais da educação básica. Especificamente, busca-se: (1) investigar os impactos da formação inicial e continuada na atuação dos professores alfabetizadores; (2) refletir sobre os fundamentos teóricos e as exigências sociais e históricas que circundam a infância e a alfabetização no Brasil contemporâneo; e (3) propor caminhos e estratégias pedagógicas que articulem inovação, criticidade e compromisso social no enfrentamento dos obstáculos presentes no cotidiano das escolas.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de fomentar um debate qualificado sobre a formação docente e seus desdobramentos práticos na sala de aula, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A compreensão da infância como construção social, cultural e histórica — e não como uma fase biológica isolada — exige que a escola e seus profissionais estejam preparados para acolher as múltiplas expressões e demandas que emergem do convívio com as crianças. Nessa direção, autores como Alves (2018) defendem que a

infância deve ser pensada em sua pluralidade, o que demanda uma postura pedagógica sensível, ética e comprometida com a escuta ativa e a valorização das experiências infantis.

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa de cunho exploratório-descritivo, utilizando a análise documental de marcos legais (como a LDB e o PNAIC), estudos estatísticos (IBGE, PNAD) e literatura especializada, além da leitura crítica de obras referenciais na área da formação de professores e das teorias da infância. Essa triangulação entre teoria, prática e contexto busca favorecer uma compreensão ampliada das problemáticas abordadas, oferecendo subsídios para a formulação de propostas educacionais mais coerentes com os desafios do presente.

Por fim, este artigo visa contribuir para o fortalecimento de uma educação democrática, plural e voltada à emancipação humana, colaborando com a formação crítica de profissionais da educação, gestores, pesquisadores e estudantes comprometidos com a superação das desigualdades educacionais e com a construção de práticas pedagógicas que, de fato, façam diferença na vida das crianças brasileiras.

## **CRIANÇA E INFÂNCIA BREVE COMPREENSÃO.**

Compreender o processo de alfabetização exige, antes de tudo, uma reflexão aprofundada sobre o conceito de infância. Essa etapa da vida humana, historicamente situada e socialmente construída, tem sido objeto de estudo de diversos teóricos da educação que se debruçam sobre o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões – sejam elas físicas, cognitivas, emocionais ou culturais. Longe de ser uma fase homogênea, a infância manifesta-se de maneiras distintas em diferentes contextos sociais, culturais e históricos, sendo, portanto, inadequado tratá-la como uma experiência universal e sinônima da condição infantil. É necessário, nesse sentido, reconhecer que não existe uma única forma de viver a infância, tampouco um padrão fixo de comportamento infantil.

A infância deve ser compreendida como um fenômeno de natureza histórica, social e cultural, atravessada por particularidades identitárias que incluem valores, modos de vida e comportamentos socialmente compartilhados.

Como destaca Vygotski (2001), desde o nascimento, a criança é inserida em um meio social que influencia diretamente a construção de sua identidade. Essa identidade é forjada em constante interação com o ambiente cultural, que oferece os elementos simbólicos e materiais para que a criança se reconheça como sujeito pertencente a um determinado grupo social, com uma etnia, uma língua, uma história e um modo específico de viver.

Dessa forma, cada criança constitui-se como sujeito histórico-social, apropriando-se de experiências herdadas de sua coletividade e ressignificando-as à luz de sua vivência. A infância, portanto, não é um momento estanque da existência, encerrado com a passagem à vida adulta, mas sim um componente essencial da constituição da própria sociedade. É um tempo fundante, cuja importância transcende os limites cronológicos para se afirmar como elemento estruturante do tecido social.

A compreensão da criança, por sua vez, está ancorada em diferentes perspectivas teóricas que identificam fases do desenvolvimento infantil relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, emocionais e socioculturais. Essas dimensões são atravessadas por fatores como gênero, raça, classe social, etnia e idade, os quais condicionam as experiências da infância. Nesse percurso, a criança, ao interagir com o meio, internaliza papéis sociais e explora o mundo simbólico por meio do brincar – atividade essencial ao seu desenvolvimento. É nesse espaço lúdico que ela ensaia e apreende funções sociais, experimenta a imaginação e se constitui como sujeito ativo, crítico e criativo.

O processo formativo da criança está diretamente relacionado a três pilares fundamentais: a família, a cultura e a escola. A família é o primeiro espaço de socialização, oferecendo os alicerces emocionais e éticos para que a criança se desenvolva em um ambiente de cuidado, proteção e afeto. Nela, a criança encontra segurança para construir sua autonomia e identidade. Já o meio cultural proporciona referências simbólicas que moldam os gostos, saberes, tradições e pertencimentos. Ao valorizar elementos como a música, a culinária, a linguagem e as brincadeiras, a criança afirma sua inserção em uma comunidade cultural específica. Por fim, a escola se apresenta como o espaço institucional de sistematização do saber, onde a criança inicia sua trajetória de escolarização.

É nesse momento que se inicia o processo de alfabetização, uma etapa decisiva que introduz a criança no universo letrado e amplia suas possibilidades

de inserção social. Como defende Freire (1985), alfabetizar é muito mais do que ensinar códigos linguísticos; trata-se de possibilitar ao sujeito a leitura crítica do mundo. A alfabetização, portanto, é um direito fundamental, pois viabiliza a apropriação da cultura escrita, promove a autonomia intelectual e fortalece a cidadania.

No entanto, os dados educacionais revelam que o Brasil ainda enfrenta sérios desafios no que diz respeito à alfabetização na idade certa. As taxas de analfabetismo funcional entre crianças e jovens, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, permanecem alarmantes. As dificuldades enfrentadas nesse processo não podem ser atribuídas exclusivamente ao trabalho do professor, mas devem ser analisadas à luz de fatores estruturais, como a formação docente precária, a ausência de políticas públicas eficazes e as desigualdades sociais persistentes.

Nesse cenário, compreender o processo de alfabetização exige uma análise crítica que considere a infância em sua complexidade e pluralidade. É necessário romper com abordagens reducionistas e investir em práticas pedagógicas que respeitem a infância como tempo de direito, de imaginação e de construção subjetiva. Garantir espaços de aprendizagem que valorizem o brincar, a criatividade e a escuta ativa é condição essencial para promover uma alfabetização significativa e emancipadora.

Portanto, é imperativo reconhecer que a alfabetização não é apenas um desafio pedagógico, mas também um compromisso ético e político com a infância. Os educadores, as famílias, os gestores e os formuladores de políticas públicas devem unir esforços para assegurar que cada criança tenha o direito de aprender a ler e escrever em um ambiente estimulador, acolhedor e culturalmente significativo. Apenas assim será possível formar sujeitos críticos, conscientes de sua realidade e capazes de transformá-la.

## **O PACTO E SEUS DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA.**

Durante o biênio de 2018 a 2019, o Brasil registrou uma modesta queda na taxa nacional de analfabetismo, que passou de 6,8% para 6,6%, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Apesar de

numericamente positivo, esse decréscimo revela-se quase insignificante frente à persistência de um cenário preocupante: o país ainda abriga cerca de 11 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, evidenciando a gravidade de um problema estrutural que atravessa gerações e continua afetando de forma contundente o desempenho da educação pública, sobretudo nas regiões mais vulneráveis. A persistência dessa realidade aponta para uma defasagem histórica nas políticas de alfabetização e na capacidade do sistema educacional de garantir a universalização do direito à leitura e à escrita.

Complementando esses dados, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) estimou que o analfabetismo ainda atinge aproximadamente 7% da população brasileira, o que equivale a cerca de 11,5 milhões de cidadãos. É importante destacar que esses índices são significativamente mais altos entre os grupos socialmente desfavorecidos, como populações de baixa renda, residentes das zonas rurais e pessoas negras, o que denuncia não apenas um problema educacional, mas também uma profunda desigualdade social que se reflete nas trajetórias escolares. O analfabetismo, nessas condições, configura-se como um obstáculo ao exercício pleno da cidadania, limitando o acesso a direitos básicos, à informação e à participação ativa na vida social, política e econômica do país.

Diante desse cenário alarmante e da urgência em reverter esse quadro, o governo federal implementou, por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), publicado oficialmente no Diário Oficial da União no dia seguinte, 5 de julho. O programa tem como eixo central a promoção da alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, em conformidade com a organização de nove anos dessa etapa de ensino. Para tanto, a normativa que institui o PNAIC estabelece diretrizes e metas ambiciosas a serem cumpridas até o ano de 2024, articulando esforços entre União, estados, municípios e Distrito Federal. A proposta parte da compreensão de que apenas uma ação articulada, planejada e sustentada por políticas públicas sólidas e bem executadas poderá enfrentar de forma eficaz os entraves históricos da alfabetização no Brasil. A criação do PNAIC, nesse sentido, representa um esforço político-pedagógico relevante, embora seu êxito dependa da superação de desafios estruturais, como a valorização da formação docente, a garantia de condições adequadas de ensino

e a redução das desigualdades sociais que historicamente marginalizam parcelas expressivas da população brasileira.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído por meio da Portaria MEC nº 867/2012, delinea um conjunto de metas estratégicas voltadas à qualificação do processo de alfabetização no Brasil, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre seus principais objetivos, destaca-se o compromisso de assegurar que todas as crianças matriculadas nas redes públicas de ensino estejam plenamente alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Esta meta não se resume a uma obrigação administrativa, mas representa o reconhecimento do direito fundamental de cada criança ao acesso efetivo ao universo letrado e ao raciocínio lógico-matemático, instrumentos essenciais para o exercício pleno da cidadania e para o sucesso escolar em etapas posteriores da vida acadêmica.

Além disso, o PNAIC busca reduzir de forma significativa as elevadas taxas de distorção idade-série que historicamente afetam a Educação Básica no país. Tal distorção, que decorre de sucessivas retenções ou de ingressos tardios na escola, compromete o desenvolvimento integral dos estudantes, impacta negativamente sua autoestima e revela desigualdades de aprendizagem que exigem intervenções pedagógicas específicas. Ao combater esse descompasso, o programa objetiva promover a equidade educacional e o avanço contínuo da trajetória escolar das crianças, garantindo que o tempo de permanência na escola esteja em consonância com sua faixa etária.

Outro objetivo fundamental do pacto está voltado à elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que sintetiza a qualidade do ensino a partir do desempenho dos estudantes em avaliações externas e da taxa de aprovação. A proposta é que, ao fortalecer as práticas pedagógicas e investir na alfabetização nos primeiros anos, o país consiga melhorar progressivamente seus resultados educacionais em escala nacional, regional e local, refletindo avanços reais na aprendizagem dos alunos.

Ainda no escopo de suas metas, o PNAIC propõe-se a colaborar de forma efetiva para o aprimoramento da formação dos professores alfabetizadores, entendendo que o êxito do processo de alfabetização depende, em grande medida, da qualificação teórica e metodológica dos profissionais envolvidos.

Essa valorização da formação docente contínua implica reconhecer o professor como agente transformador, cuja atuação crítica, reflexiva e contextualizada é decisiva para superar os desafios educacionais persistentes.

O programa visa construir coletivamente propostas pedagógicas para a consolidação de uma base nacional que defina os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal iniciativa almeja não apenas orientar o trabalho docente, mas também garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem social, territorial ou cultural, tenham acesso a experiências educativas significativas e estruturantes, que respeitem seu ritmo de aprendizagem e favoreçam sua permanência e sucesso na escola.

Dessa forma, os objetivos do PNAIC traduzem-se em ações articuladas que buscam promover uma alfabetização de qualidade, equitativa e socialmente referenciada, reafirmando o compromisso do Estado brasileiro com o direito à educação e com a justiça social como fundamento das políticas públicas educacionais.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi concebido como uma política pública que consagra o princípio da corresponsabilidade entre as esferas federativas do Estado brasileiro — União, Distrito Federal, estados e municípios —, as quais se comprometem, de forma articulada e solidária, com a efetivação do direito à alfabetização na idade certa. Essa responsabilidade compartilhada se concretiza a partir de três eixos centrais: em primeiro lugar, assegurar que todas as crianças matriculadas no ensino público sejam alfabetizadas, com proficiência adequada em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; em segundo lugar, realizar avaliações universais, de caráter anual, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de forma a monitorar e acompanhar o desempenho dos alunos e a efetividade do processo; por fim, no caso dos estados, prestar apoio técnico e pedagógico contínuo aos municípios que aderirem ao pacto, garantindo suporte necessário à sua implementação em contextos locais diversos (BRASIL, s.d., p. 11).

Ao reconhecer que alfabetizar vai além do simples ensino da leitura e da escrita, o PNAIC compreende esse processo como um conjunto complexo de aprendizagens que envolve o domínio do sistema alfabético de escrita, a

compreensão da relação entre grafemas e fonemas, a leitura com fluência e entendimento, bem como a produção de textos com sentido. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que exige intencionalidade, planejamento e sensibilidade por parte do professor. Nesse sentido, não se pode imputar exclusivamente ao docente a responsabilidade pelas fragilidades observadas no processo de alfabetização, pois este é atravessado por fatores estruturais diversos, como a precariedade das condições de trabalho, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos, e a ausência de uma política de valorização profissional efetiva. Considerar o fracasso escolar como uma falha individual do professor é negligenciar a complexidade do sistema educacional e as desigualdades sociais que o permeiam.

Reconhecendo a centralidade da atuação docente na mediação do conhecimento e na construção de experiências significativas de aprendizagem, o PNAIC fundamenta-se na valorização da formação continuada como eixo estruturante de sua proposta. Para tanto, o programa organiza-se em torno de quatro pilares essenciais: (1) a capacitação permanente dos professores alfabetizadores, com base em pressupostos teóricos atualizados e alinhados à prática pedagógica; (2) a disponibilização de materiais didáticos e recursos pedagógicos que subsidiem o trabalho em sala de aula e assegurem condições mínimas de equidade; (3) a aplicação sistemática de avaliações diagnósticas e somativas, que auxiliem na identificação de dificuldades de aprendizagem e permitam a elaboração de intervenções pedagógicas oportunas; e (4) a consolidação de mecanismos de gestão, mobilização social e controle participativo, de modo a engajar toda a comunidade escolar e os entes federativos na responsabilidade pelo processo de alfabetização (BRASIL, 2012d, p. 6).

Portanto, mais do que uma diretriz normativa, o PNAIC representa um esforço concreto para reconfigurar a política de alfabetização a partir de um olhar integrador e comprometido com a qualidade social da educação. A efetivação desse compromisso requer não apenas a implementação de diretrizes, mas também a garantia de meios materiais e formativos que possibilitem a transformação real das práticas pedagógicas. Nesse contexto, o incentivo a estratégias metodológicas inovadoras, o uso intencional de recursos lúdicos, a integração de tecnologias digitais e a criação de ambientes de aprendizagem

estimuladores surgem como alternativas potentes para enriquecer o trabalho docente e fomentar o desenvolvimento global das crianças. Assim, promover a alfabetização na idade certa não é apenas cumprir uma meta educacional, mas reafirmar o direito à aprendizagem como fundamento de uma educação democrática, emancipadora e comprometida com a justiça social.

## **AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Apesar da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9.394, em 1996 — marco regulatório fundamental para a organização da educação brasileira —, persistiram, por um longo período, contradições significativas no que diz respeito aos requisitos mínimos exigidos para o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A legislação estabelecia, como princípio geral, que a formação docente deveria ocorrer em nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena, ofertados por universidades e institutos superiores de educação. No entanto, em caráter excepcional, continuou sendo admitida, como formação mínima, a habilitação em nível médio, na modalidade Normal, para a docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996, p. 18).

Essa dualidade normativa revela não apenas um tensionamento entre o ideal de profissionalização docente e as condições estruturais concretas do sistema educacional, mas também a permanência de um modelo formativo que, à época, era considerado suficiente, ainda que limitado, para suprir a demanda de professores nas redes públicas de ensino. A manutenção dessa possibilidade legal sinaliza a ausência de uma política efetiva de valorização e qualificação do magistério, sobretudo nos contextos periféricos, onde historicamente a oferta de formação superior em pedagogia era escassa e desigual.

Esse cenário, quando articulado aos desafios enfrentados pela implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), revela-se ainda mais problemático. Afinal, como garantir uma alfabetização eficaz, equitativa e com qualidade social se a base da formação docente permanece fragilizada? A alfabetização, enquanto direito fundamental, exige que o professor alfabetizador esteja preparado não apenas tecnicamente, mas também epistemológica e pedagogicamente, para enfrentar os múltiplos

desafios que se impõem no cotidiano escolar — desafios que incluem desde a diversidade sociocultural dos estudantes até as condições materiais precárias de muitas instituições de ensino.

O reconhecimento da docência como profissão de base científica, crítica e reflexiva demanda a superação de um modelo formativo centrado na reprodução de práticas tradicionais, frequentemente desvinculadas da realidade das escolas e dos sujeitos que delas fazem parte. O próprio PNAIC, ao apostar na formação continuada como eixo central para a transformação da prática alfabetizadora, explicita a necessidade de repensar a formação inicial, ampliando-a em densidade teórica, metodológica e política.

Dessa maneira, é imprescindível compreender que a valorização da formação em nível superior não pode ser compreendida apenas como cumprimento legal, mas como estratégia estruturante para a qualificação da educação básica. Investir na formação docente significa também investir na qualidade da alfabetização, na equidade de oportunidades educacionais e na superação histórica das desigualdades escolares. Portanto, é necessário ultrapassar a lógica da tolerância à formação mínima e avançar em direção a uma política de formação sólida, contínua e articulada à realidade educacional brasileira, comprometida com a transformação social e com a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

Observa-se, na redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma evidente contradição normativa que reflete as tensões históricas do campo educacional brasileiro. Embora a LDB reafirme a exigência do nível superior, por meio de cursos de licenciatura plena, como requisito fundamental para a docência na educação básica, ela também admite, de forma excepcional e pragmática, a atuação de professores com formação em nível médio na modalidade Normal. Tal flexibilidade legal foi justificada, sobretudo, pela escassez de profissionais graduados, especialmente nas regiões mais distantes e vulneráveis do país. Essa concessão, entretanto, expõe um descompasso entre o ideal legal e a realidade estrutural do sistema educativo, fragilizando a consolidação de uma política nacional de valorização docente baseada na formação universitária.

Para efeitos desta análise, adota-se, contudo, uma abordagem propositiva, que parte do pressuposto de que o curso de Pedagogia representa

a formação mínima desejável para o exercício qualificado da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de reconhecer que a constituição do professor como sujeito pedagógico, ético e político pressupõe um percurso formativo intencional, sistemático e crítico, no qual se articulam saberes teóricos, metodológicos e práticos. É nesse contexto que os cursos de licenciatura ganham centralidade, pois neles se delineiam os fundamentos epistemológicos e as competências didáticas indispensáveis à mediação dos processos de ensinar e aprender.

Historicamente, a qualificação docente foi tratada como uma responsabilidade individual, desvinculada de uma política pública articulada e sustentada. Essa perspectiva, no entanto, tem sido amplamente questionada por teóricos como António Nóvoa (1997), que enfatiza a necessidade de integrar a formação à prática profissional, superando a fragmentação entre teoria e ação pedagógica. Segundo o autor, “[...] do mesmo modo que a formação não pode dissociar-se da produção de saber, tampouco pode prescindir de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não mudam sem o compromisso dos professores; e estes não se transformam sem alteração das instituições em que trabalham.” (NÓVOA, 1997, p. 28). Tal afirmação evidencia que o desenvolvimento profissional docente não pode ocorrer isoladamente, devendo estar vinculado ao cotidiano escolar e às transformações institucionais que o possibilitem.

Dessa forma, a crítica de Nóvoa aponta não apenas para a necessidade de uma formação sólida, mas também para a urgência de se reconfigurar o ambiente escolar como espaço de inovação, reflexão e prática significativa. Não basta oferecer uma formação inicial teoricamente robusta se as condições materiais e organizacionais das escolas inviabilizam sua aplicação. A formação contínua, nesse sentido, deve dialogar com os contextos reais de atuação e com os desafios cotidianos enfrentados pelos professores.

Discutir a formação docente, especialmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental, requer compreender sua complexidade e seu entrelaçamento com dimensões epistemológicas, sociais, culturais e políticas. Trata-se de um campo atravessado por disputas em torno da concepção de infância, da função social da escola, das metodologias de ensino e da construção dos saberes profissionais. Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de

repensar as bases dos currículos formativos e de fortalecer os vínculos entre os cursos de licenciatura e as práticas escolares vivenciadas nas redes públicas.

Henry Giroux (1997) contribui decisivamente para esse debate ao problematizar a função dos cursos de formação de professores, os quais, segundo ele, têm se pautado por modelos institucionais que raramente promovem uma postura crítica nos docentes. Em suas palavras, “a formação de professores constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente conduz à radicalização dos docentes. Os programas de educação de professores poucas vezes os incitam a assumir seriamente o papel de intelectuais comprometidos com uma visão emancipatória.” (GIROUX, 1997, p. 198). Tal constatação revela a limitação dos modelos tradicionais de formação, que ainda produzem sujeitos conformados a estruturas escolares conservadoras, dificultando rupturas com práticas pedagógicas excludentes e pouco dialógicas.

Ainda segundo Nóvoa (1997), uma formação docente comprometida com a transformação social deve necessariamente incluir experiências concretas no cotidiano escolar, por meio das quais o futuro professor possa refletir criticamente sobre os dilemas da prática, identificar os obstáculos à aprendizagem e elaborar estratégias inovadoras e contextualizadas. Essa vivência, ancorada na realidade educacional brasileira, amplia a capacidade do licenciando de compreender as múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo sua autonomia profissional e seu compromisso com a democratização do conhecimento.

Assim, ao se tratar da função docente e das políticas formativas no Brasil, é fundamental superar os paradigmas técnicos e burocráticos e promover uma visão ampliada da profissão docente. Uma formação crítica, aliada a condições dignas de trabalho e a um projeto pedagógico coerente, é condição indispensável para que a escola pública cumpra sua função social, especialmente no que diz respeito à alfabetização e à garantia do direito à educação de qualidade para todas as crianças.

## CONCLUSÃO

Este estudo evidenciou a complexidade que envolve a formação de professores para atuar na infância, especialmente no contexto da alfabetização, destacando a importância de uma abordagem crítica, reflexiva e contextualizada. Observa-se que, apesar das políticas públicas e legislações estabelecidas, ainda há um longo percurso para consolidar uma formação docente que seja capaz de enfrentar os desafios sociais, culturais e institucionais do cenário brasileiro. A reflexão sobre a relação entre teoria e prática, bem como a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e fundamentadas, ressaltam o papel indispensável do docente como agente de transformação social, capaz de incentivar rodas de aprendizagem mais significativas e emancipadoras.

O ponto central intuitivamente refletido nesta análise refere-se à necessidade de repensar a formação inicial e continuada, garantindo que os futuros professores desenvolvam competências que ultrapassem a mera reprodução de rotinas, promovendo uma postura crítica e inovadora. Ressaltou-se ainda o papel fundamental das experiências práticas no cotidiano escolar, fortalecendo a conexão entre teoria e prática, como defendem Giroux (1997) e Nóvoa (1997). Assim, torna-se imprescindível investir na reformulação das políticas de formação e de condições materiais das escolas, de modo a criar ambientes pedagógicos mais estimulantes, inclusivos e propícios ao desenvolvimento de práticas inovadoras.

Por fim, pode-se afirmar que a efetiva alfabetização e a formação de crianças críticas e autônomas dependem de uma ação conjunta entre gestores, professores, formuladores de políticas e famílias. O fortalecimento de uma formação docente criticamente orientada, aliado a ações investigativas e inovadoras no campo pedagógico, é vital para superarmos os obstáculos atuais e promovermos uma educação de qualidade para todos. Deseja-se, portanto, que futuras ações educativas sejam pautadas na compreensão de que o professor é fundamental na construção de uma sociedade mais justa, democrática e consciente de seu potencial de transformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 6 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislação/>>. Acesso em: maio 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2012d. Disponível em: <https://pacto.mec.gov.br/images/pdf/LivroApresentacaoPacto.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11094-portaria-867-04jul2012&category\\_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11094-portaria-867-04jul2012&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997(a).

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores sociais por amostra de domicílios: uma análise das condições de vida da população brasileira 2017.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101586\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101586_informativo.pdf). Acesso em: 6 maio 2025.

IBGE. (2017). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: xx de xx de 2023.

NÓVOA, A. **Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”**. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). Formação de professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 19-39.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Educação 2018–2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superior**. São Paulo: Martins fontes, 1998