



**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL**

TATIANA MORAES

**ESTUDOS COLETIVOS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
EM LEITURA E ESCRITA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM
PROFESSORES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UBERABA / MG**

**UBERLÂNDIA-MG
2025**

TATIANA MORAES

ESTUDOS COLETIVOS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM
LEITURA E ESCRITA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DO 3º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UBERABA / MG

Dissertação e Produto apresentados ao
Programa de Mestrado Profissional em
Educação da Universidade de Uberaba, como
requisito para obtenção do Título de Mestra
em Educação.

Linha de pesquisa: Práticas Docentes na
Educação Básica.

Orientadora: Prof^a Dr^a Gercina Santana
Novais.

UBERLÂNDIA-MG
2025

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

M792e Moraes, Tatiana.
Estudos coletivos como estratégia de formação continuada em leitura e escrita: análise de uma experiência com professores do 3º ano do ensino fundamental em Uberaba/MG / Tatiana Moraes. – Uberlândia (MG), 2025.
197 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes na Educação Básica.
Orientadora: Profa. Dra. Gercina Santana Novais.
Inclui produto educacional (Ebook).

1. Professores – Formação continuada. 2. Estudos em grupo. 3. Práticas pedagógicas. 4. Ensino fundamental. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.12

Tatiane da Silva Viana – Bibliotecária – CRB-6/3171

TATIANA MORAES

**ESTUDOS COLETIVOS COMO
ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA EM LEITURA E
ESCRITA: ANÁLISE DE UMA
EXPERIÊNCIA COM
PROFESSORES DO 3º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM
UBERABA / MG**

Dissertação/Produto apresentada ao
Programa de Pós – Graduação
Profissional em Educação – Mestrado e
Doutorado da Universidade de Uberaba,
como requisito final para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovado em 21/10/2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **GERCINA SANTANA NOVAIS**
Data: 28/10/2025 08:49:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^a. Gercina Santana Novais
(Orientadora)
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Documento assinado digitalmente
 **MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES**
Data: 31/10/2025 16:58:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^a. Marineide de Oliveira
Gomes
Universidade Federal de São Paulo –
UNIFESP

Documento assinado digitalmente
 **RICARDO BARATELLA**
Data: 29/10/2025 13:19:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo Baratella
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro – Educadores, nos termos da Resolução SEE nº 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

DEDICATÓRIA

À memória de meu amado pai, Gilberto Moraes Rossi. Embora sua presença física tenha sido breve em minha vida, sua bondade, seu caráter inabalável e seu amor incondicional pela família tornaram-se o alicerce de quem eu sou. Um homem íntegro e forte, que me inspira a seguir em frente e a honrar seu legado a cada passo.

Ao meu filho Enzo Gabriel, à minha mãe Odete, à minha irmã Renata e ao meu irmão Gilberto, pelo apoio incondicional, pela paciência infinita e pelo amor que me fortaleceram nos momentos mais desafiadores desta jornada. Vocês são a minha razão de lutar com garra e persistência, meu porto seguro, que me inspira e me motiva a seguir em frente, sempre em busca de evoluir e de me tornar um ser humano melhor.

À minha querida diretora, Helena Aparecida Dadá de Almeida Souza, e a toda a equipe dirigente, pedagógica e aos professores que participaram desta pesquisa, expresso minha profunda gratidão pelo incentivo, pela colaboração e pela dedicação, que foram essenciais para a realização deste trabalho. O compromisso de vocês com a educação pública é uma inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde e por me permitir trilhar este caminho de aprendizado e crescimento. A Ele, toda a minha gratidão por cada obstáculo superado e por cada passo dado.

À minha mãe, Odete, à minha irmã, Renata, ao meu irmão, Gilberto, e ao meu filho, Enzo Gabriel, agradeço imensamente pelo apoio incondicional e pela paciência diante da minha ausência, que foram essenciais durante esta jornada. Vocês são a razão da minha persistência, a força que me impulsionou a seguir em frente e a fonte de todo o meu ânimo. Por estarem ao meu lado, não apenas torcendo, mas compreendendo os desafios deste caminho, deixo o meu mais sincero e profundo “muito obrigada”.

À Prof^a Gercina Santana Novais, minha profunda gratidão. Mais do que orientar tecnicamente, oi um farol de humanidade, inteligência e sabedoria. Com sua vasta experiência e sensibilidade ímpar, soube transformar meus desafios em aprendizados valiosos. Sua generosidade, aliada à notável capacidade intelectual, foi o alicerce para que este trabalho se tornasse realidade. Em meio às minhas angústias e aflições, segurou minha mão com firmeza e afeto, sempre acreditando em meu potencial, mesmo quando minhas forças se exauriam.

Aos membros da banca examinadora, Prof^a Marineide de Oliveira Gomes e Prof. Ricardo Baratella, registro minha sincera gratidão. Agradeço por disporem de seu precioso tempo para analisar este trabalho, por prontamente aceitarem o convite para este momento tão significativo e por suas valiosas contribuições, que enriqueceram imensamente esta pesquisa.

Aos professores e colegas do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica da UNIUBE, que compartilharam o percurso acadêmico e as diversas fases de satisfação e aflição. Em especial, à minha amiga Angela Aparecida de Paula Silva, minha parceira e confidente, com quem pude trocar experiências, aflições e alegrias. Sua paciência e colaboração mútua foram fundamentais em todo o processo, reforçando a importância da amizade e do apoio para a finalização desta dissertação.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste trabalho, expresso minha mais profunda gratidão.

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”
(Freire, 1978, p. 29).

RESUMO

Esta pesquisa, que tem como tema os Estudos Coletivos, a Formação Continuada e a melhoria das práticas pedagógicas, está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação Docente para a Educação Básica – Mestrado Profissional, por meio da linha de pesquisa Práticas Docentes na Educação Básica, à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão (RECEPE) e ao Grupo de Pesquisa em Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP). O objetivo geral é identificar e analisar como os Estudos Coletivos, inseridos na Formação Continuada com professores do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, podem contribuir para o enfrentamento dos desafios das práticas pedagógicas de leitura e escrita, evidenciados durante e após a pandemia de COVID-19. A questão central que orienta a pesquisa é: como os Estudos Coletivos, inseridos na Formação Continuada com professores, podem contribuir para enfrentar os desafios pedagógicos relativos à leitura e à escrita, durante e após a pandemia de COVID-19, no 3º ano do Ensino Fundamental? As questões complementares incluem: qual a compreensão dos professores quanto à influência dos Estudos Coletivos na prática pedagógica para a leitura e a escrita?; qual o nível de engajamento dos professores nas atividades propostas no grupo de estudo coletivo?; como os Estudos Coletivos podem facilitar a troca de experiências e a construção de conhecimentos compartilhados entre os professores?; quais as principais mudanças observadas na prática pedagógica dos professores participantes do grupo de estudo coletivo? O processo investigativo, de natureza qualitativa, contempla revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo, sendo ancorado nas elaborações de Freire (1996), que compreende a Formação Continuada como um processo que valoriza a autonomia do professor e o compromisso com a construção de uma prática educativa transformadora; de Nóvoa (2019), que discute a Formação Continuada no âmbito da profissionalização docente; e de Libâneo (2018), que ressalta a importância dos Estudos Coletivos na formação docente. Este trabalho adota a concepção de Formação Continuada com professores como um espaço de construção de respostas pedagógicas transformadoras e eficazes para os desafios da educação contemporânea, em consonância com Gimeno Sacristán (2020). Os resultados da pesquisa, evidenciados pela análise dos dados de campo e documentais, demonstraram que os Estudos Coletivos constituem um espaço de coconstrução de saberes, configurando-se como um pilar essencial para a superação das defasagens em leitura e escrita. Esses espaços promovem o engajamento docente, fortalecem a autonomia profissional, fomentam a cultura de colaboração e o pensamento crítico e se configuram como um mecanismo de resiliência pedagógica diante das complexidades impostas à educação, resultando em melhorias tangíveis nas práticas pedagógicas, aspecto corroborado pelo avanço nos índices de proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa (SIMAVE). Como Produto Educacional, apresenta-se o *e-book* “Diretrizes para a prática pedagógica nos Estudos Coletivos: com foco na leitura e escrita nos anos iniciais”, concebido para subsidiar outras redes de ensino na adoção dessa estratégia de formação e colaboração.

Palavras-chave: Estudos Coletivos; Formação Continuada; Melhoria da prática pedagógica; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research addresses Collective Studies, Continuing Teacher Education, and the improvement of pedagogical practices. It is linked to the Graduate Program in Education: Teacher Education for Basic Education – Professional Master’s Degree, through the research line Teaching Practices in Basic Education, and is associated with the Cooperative Network for Teaching, Research and Extension (RECEPE) and the Research Group on Teacher Education, the Right to Learn, and Pedagogical Practices (FORDAPP). The general objective is to identify and analyze how Collective Studies, embedded in Continuing Teacher Education for 3rd-grade teachers in Elementary School (Early Years), can contribute to addressing the challenges of pedagogical practices related to reading and writing during and after the Covid-19 pandemic. The central research question guiding the study is: how can Collective Studies, incorporated into Continuing Teacher Education, contribute to addressing pedagogical challenges related to reading and writing in the 3rd grade of Elementary School during and after the Covid-19 pandemic? Complementary questions include: (1) teachers’ understanding of the influence of Collective Studies on their pedagogical practices related to reading and writing; (2) the level of teacher engagement in the activities proposed within collective study groups; (3) the contribution of Collective Studies to the exchange of experiences and the construction of shared knowledge among teachers; and (4) the main changes observed in the pedagogical practices of participating teachers. This qualitative study comprises a literature review, documentary research, and field research. It is theoretically grounded in Freire (1996), who conceives Continuing Education as a process that values teacher autonomy and the construction of transformative educational practices; Nóvoa (2019), who discusses Continuing Education within the framework of teacher professionalization; and Libâneo (2018), who emphasizes the relevance of Collective Studies in teacher education. The study adopts a perspective of Continuing Teacher Education as a space for constructing effective and transformative pedagogical responses to contemporary educational challenges, in line with Gimeno Sacristán (2020). The results indicate that Collective Studies constitute a space for the co-construction of knowledge and represent an essential pillar for overcoming learning gaps in reading and writing. By fostering teacher engagement, professional autonomy, collaboration, and critical reflection, these formative spaces function as a mechanism of pedagogical resilience in the face of educational complexities. As an educational product, the e-book “Guidelines for Pedagogical Practice in Collective Studies: focusing on reading and writing in the early years” is presented, designed to support other education systems in adopting this formative and collaborative strategy.

Keywords: Collective Studies; Continuing Education; Pedagogical practice improvement; Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Recorte do Regimento Escolar: organização do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	48
Figura 2 –	Recorte do Projeto Político Pedagógico da Escola	49
Figura 3 –	Fragmento do Projeto Político Pedagógico, detalhando a participação dos professores nas reuniões do Módulo II	101
Figura 4 –	Ata da Reunião do Módulo II	107
Figura 5 –	Recorte da Ata da Reunião de Módulo II, destacando a análise das habilidades não consolidadas em leitura e escrita e a proposição de ações coletivas	109
Figura 6 –	Plano semanal de atividades da professora Renata, destacando as habilidades priorizadas para leitura e escrita	111
Figura 7 –	Registro do treino ortográfico, evidenciando a prática sistemática de palavras, separação de sílabas, formação de frases e pequenos textos	119
Figura 8 –	Comparativo do desempenho dos alunos da Escola Estadual Saber em Língua Portuguesa, conforme as avaliações do SIMAVE (2022; 2023; 2024), evidenciando a recuperação e o avanço nos índices de proficiência	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Evolução do IDEB do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	31
Quadro 2 –	Habilidades de leitura e escrita a serem consolidadas no 3º ano do Ensino Fundamental	49
Quadro 3 –	Síntese da busca exploratória da literatura	52
Quadro 4 –	Obras selecionadas pós-filtragem e critérios aplicados (5 dissertações e 3 artigos)	53
Quadro 5 –	Análise da literatura: base teórica, resultados e contribuições para a pesquisa	81
Quadro 6 –	Síntese dos resultados da revisão da literatura	91
Quadro 7 –	Análise comparativa da literatura: Estudos Coletivos, nível de escolaridade, contexto pós-pandemia e Formação Continuada	97
Quadro 8 –	Síntese da dinâmica dos Estudos Coletivos (Módulo II)	140
Quadro 9 –	Estudos Coletivos: organização, análise e planejamento pedagógico	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Evolução do IDEB no Ensino Fundamental – Anos Iniciais	31
Gráfico 2 –	Frequência de citação dos autores na revisão de literatura	87
Gráfico 3 –	Percentual de escolas por estratégia adotada pela Escola/Secretaria de Educação junto aos professores para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD –	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
CNE –	Conferência Nacional de Educação
CTD/CAPES –	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESEC –	Centro Estadual de Educação Continuada
CNP/CP –	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CREDE –	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF –	Ensino Fundamental
EE –	Escola Estadual
EEB –	Especialista da Educação Básica
EJA –	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB –	Fundo Nacional da Educação
GE –	Gestão Educacional
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC –	Ministério da Educação e Cultura
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE –	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEB –	Professor de Educação Básica
PPP –	Projeto Político Pedagógico
PROALFA –	Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais
RECEPE –	Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica
SAEB –	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG –	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE –	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
SRE –	Superintendência Regional de Ensino
UNIUBE –	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

PRÓLOGO: FORMAR-SE, FORMANDO PESQUISADORA...	18
1 INTRODUÇÃO	26
2 RELEVÂNCIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	35
2.1 Justificativa da pesquisa	35
2.2 Referencial teórico: Estudos Coletivos, Formação Continuada e prática pedagógica	37
2.3 Alfabetização, letramento e a prática pedagógica no Ensino Fundamental - Anos Iniciais	40
3 O PERCURSO DA PESQUISA: DESENHO METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DOS ESTUDOS COLETIVOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	44
3.1 Abordagem e instrumentos da pesquisa	44
3.2 O contexto da produção da pesquisa	44
3.2.1 O cenário educacional e político de Uberaba e a Escola Estadual Saber	45
3.3 Os desafios pedagógicos internos e a justificativa da pesquisa	48
3.4 Revisão de literatura	50
3.5 Análise documental	57
3.6 Pesquisa de campo	58
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA REVISÃO DE LITERATURA	63
4.1 Análise detalhada da literatura: contribuições e lacunas	63
4.1.1 A (re) construção da prática docente: Formação Continuada em serviço (Silva, 2020)	63
4.1.2 A Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental no município de Vargem: reflexos na prática docente (Monteiro, 2020)	65

4.1.3 A Formação Continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos anos iniciais (Frâncio, 2021)	67
4.1.4 Desenvolvimento docente e melhoria contínua: um olhar sobre a Formação Continuada (Mayer, 2022)	69
4.1.5 Grupos colaborativos na Formação Continuada de professores (Motta, 2023)	71
4.1.6 Formação Continuada de professores em serviço: relato de uma prática experienciada (Pick; Trevisol, 2023)	73
4.1.7 O coordenador pedagógico e a Formação Continuada de professores dos anos iniciais (Perine; Barretto, 2024)	76
4.1.8 Formação Continuada de professores: uma revisão integrativa sobre o periódico Educação em Revista (Santos; Freitas, 2025)	79
4.2 Síntese crítica: convergências e divergências da literatura	87
4.2.1 Eixo 1: Convergência central: a Formação Continuada como processo colaborativo e contextualizado	88
4.2.2 Eixo 2: O desafio metodológico: da colaboração informal à sistematização metodológica	88
4.2.3 Eixo 3: O vácuo contextual: pós-pandemia e recorte específico	89
4.3 Conclusão da revisão de literatura	89
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL	99
5.1 Análise documental	99
5.1.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP)	99
5.1.2 O Regimento Escolar e as bases normativas da ação docente	104
5.1.3 A Formação Continuada como prática sistematizada: a intencionalidade contida nas atas e nos planos de ação	106
5.1.4 A análise das habilidades não consolidadas e a elaboração de ações coletivas	108

5.1.5 A articulação entre Estudos Coletivos e Prática Docente: análise do plano de aula	105
6 ESCUTANDO E OBSERVANDO AS AULAS E OS ESPAÇOS DOS ESTUDOS COLETIVOS	113
6.1 Quem é a professora participante da pesquisa: da formação ao exercício da docência	113
6.2 A evidência da prática: análise dos registros do caderno da professora	117
6.3 Como os Estudos Coletivos, na Formação Continuada com professores, contribuem com as práticas pedagógicas para leitura e escrita?	120
6.4 A dinâmica dos Estudos Coletivos: abordagem, funcionamento e perspectivas da docente	122
6.4.1 Abordagem e dinâmica dos Estudos Coletivos	122
6.4.2 Análise da participação e dos desafios nos Estudos Coletivos	124
6.4.3 Estudos Coletivos e mudança na prática pedagógica	125
6.4.4 Percepção da professora acerca da contribuição dos Estudos Coletivos para a atualização de seus conhecimentos e a aquisição de novas habilidades, no contexto da prática pedagógica	126
6.4.5 Estudos Coletivos, troca de experiências e construção de conhecimentos compartilhados entre os professores	127
6.4.6 Estudos Coletivos, práticas colaborativas e melhoria do ensino	127
6.4.7 Participação da professora Renata no grupo de estudo: Participação da professora Renata no grupo de estudo: engajamento nas atividades propostas no Estudo Coletivo	128
6.4.8 Narrativas sobre desafios e facilidades dos professores nesse espaço formativo	129
6.4.9 Desafios pedagógicos no contexto pós-pandemia e a influência dos Estudos Coletivos	131
6.4.10 Recursos, ferramentas ou estratégias discutidos nos Estudos Coletivos essenciais para a implementação de práticas pedagógicas eficazes no Ensino Fundamental	134

7 DINÂMICA DOS ESTUDOS COLETIVOS (MÓDULO II) E A INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA RENATA	140
7.1 Estrutura e dinâmica dos Estudos Coletivos: organização, temas e discussões	141
7.2 A concretização do Trabalho Coletivo: ciclo de ação e intervenção	143
7.3 Contribuição para o aprofundamento das interações e da autoria docente	144
7.4 Resultados observados: da ação coletiva à aprendizagem dos alunos	145
7.5 Síntese final: articulação dos resultados das análises	145
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	150
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIUBE	155
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA	159
APÊNDICE B - OBSERVAÇÃO DAS AULAS DA PROFESSORA REGENTE E DOS MOMENTOS DE APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DERIVADAS DOS ESTUDOS COLETIVOS	162
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	164
APÊNDICE D - OBSERVAÇÃO DAS REUNIÕES DOS ESTUDOS COLETIVOS	168
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	179
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	172
APÊNDICE G – PRODUTO: DIRETRIZES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ESTUDOS COLETIVOS: COM FOCO NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS	176

PRÓLOGO: FORMAR-SE, FORMANDO PESQUISADORA...

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (Nelson Mandela).

Infância marcada por desafios sem igual, um lar fragilizado, sonhos a bailar. Entre perdas e dores, a força a florescer; na alma, a esperança jamais a esmorecer.

Adolescência árdua, com obstáculos a transpor, responsabilidades assumidas, sem nunca desistir. Trabalho e estudo, lado a lado a caminhar, um futuro promissor, a mente a sonhar.

Luta incessante por um lugar ao sol, educação como arma para romper o grilhão. Conquistas e aprendizados, a cada passo dado, um futuro promissor, aos poucos moldados.

Sonhos acalentados, agora a se realizar: Licenciatura em Pedagogia, um marco a celebrar. Professora dedicada, com amor a ensinar, transformando vidas, com saber a espalhar.

Mestrado em busca de novos saberes, desafios superados, com garra e poderes. Língua Portuguesa e Inglesa, mais um sonho a alcançar, horizontes expandidos para nunca parar.

Cada obstáculo vencido, uma lição a aprender; resiliência e força, a alma a fortalecer. Legado de superação, para sempre a inspirar, exemplo de vida a todos iluminar.

Gratidão no coração por tudo que passou, lições aprendidas que jamais se apagou. Jornada inspiradora, de luta e amor, um futuro brilhante a se construir com fervor.

Novos desafios virão, o caminho a trilhar; com fé e determinação, jamais desistir de sonhar. Inspiração para outros que buscam vencer, demonstrando que é possível os sonhos alcançar – é preciso crer...

Tatiana Moraes

Superação: uma jornada inspiradora

Este memorial acadêmico narra minha trajetória de vida, desde a infância marcada por desafios até a realização pessoal de sonhos e conquistas na área da educação. Minhas reflexões brotam de memórias resguardadas em meu ser, algumas resplandescentes, outras desvanecidas. O ato de revisitá-las, durante a elaboração deste memorial, revelou-se como um reencontro comigo mesma em meio a uma jornada marcada por reviravoltas.

Por meio de lembranças e reflexões, apresento as experiências que moldaram minha identidade, meus valores e minha paixão pela docência. Mais do que um mero relato de fatos, este memorial é um testemunho da força da resiliência pessoal, da perseverança e do amor pela aprendizagem.

Nascida em uma família simples de três irmãos, vivi desde cedo cercada por desafios significativos. Recordo que, em tenra idade, a partida súbita de meu pai para o descanso eterno transformou obstáculos em verdadeiras montanhas a serem escaladas. Diante da necessidade premente de minha mãe aprender um ofício e procurar trabalho em outra localidade, a responsabilidade pela guarda dos filhos foi compartilhada por terceiros, separando-nos e deixando marcas profundas em nossa dinâmica familiar.

Nos intervalos de silêncio vivenciados em ambientes familiares, dentro da modesta habitação que me acolheu, entre as companhias que compartilharam essa fase, um cenário impregnado de melancolia me levou a diálogos internos sobre incertezas, receios e enigmas que permearam minha infância, adolescência e vida adulta. Momentos de silêncio e conversas com meus próprios pensamentos se transformaram em reflexões que, em vez de impor restrições, abriram novas possibilidades e expandiram horizontes. Foi desse espaço íntimo que emergiram palavras, argumentações e questionamentos internos que moldaram a base da minha jornada pessoal.

Enfrentando a distância, a solidão, as intempéries do caminho e os desafios da vida desde tão jovem, desenvolvi atributos como persistência, disciplina e a capacidade de superar obstáculos aparentemente intransponíveis.

Cada passo dado em direção à educação representava um ato de coragem e uma afirmação do meu desejo ardente de romper com as limitações impostas pelo contexto familiar e social em que estava inserida.

Esse período formativo, entre os 6 e 10 anos, foi crucial para a construção da minha identidade e para a definição dos meus valores e objetivos. Devido ao percurso de vida sofrido, percebi desde cedo a educação como instrumento libertador, meio de transformação pessoal e social, e aprendi a encarar as dificuldades como oportunidades de crescimento e amadurecimento. Cada desafio superado nessa fase precoce da vida deixou marcas indeléveis em minha trajetória, moldando minha visão de mundo e impulsionando-me a seguir em frente em busca de objetivos sólidos e possíveis.



Fonte: Arquivo pessoal (7 anos de idade).

Aos 11 anos, um evento crucial marcou minha trajetória quando minha mãe percebeu o desconforto e o sofrimento enfrentados por seus filhos, levando-a a tomar a calorosa decisão de regressar à cidade natal. Esse retorno significou reconstruir a proximidade e a harmonia no âmbito familiar, representando uma verdadeira virada de chave: trouxe de volta a união, ainda que em meio às adversidades financeiras e à complexidade de uma estrutura fragilizada.

Minha mãe, uma viúva de apenas 32 anos na época, enfrentou o desafio de lidar sozinha com o fardo de responsabilidades impostas pelo destino. Em um esforço contínuo para reerguer os alicerces de nossa família, buscou proporcionar um ambiente estável e acolhedor para seus filhos. Essa fase de solidão e fortalecimento marcou uma transformação profunda em nossas vidas, evidenciando a resiliência e a determinação de enfrentar as adversidades com coragem e amor.

Entre os 11 e os 13 anos, meu cotidiano foi marcado pela responsabilidade de cuidar de crianças e pela necessidade de delegar tarefas domésticas a terceiros, numa tentativa de contribuir com a renda familiar. Devido às constantes mudanças de moradia e às adaptações exigidas pelas novas situações de nossa existência, perdi alguns anos de estudo. Essa lacuna trouxe frustração e tristeza, mas jamais o desânimo de continuar em busca de condições melhores por meio da educação. Como jovem estudante da escola pública, aprendi a conciliar essas obrigações com os estudos, um desafio que moldou minha ética de trabalho e fortaleceu minha determinação diante das adversidades.

Dos 14 aos 18 anos, embarquei em uma jornada de trabalho no comércio local, ampliando minhas experiências profissionais enquanto prosseguia com meu percurso educacional. A dedicação árdua possibilitou a conclusão do Ensino Fundamental I e II,

impulsionando-me a abraçar o curso técnico de magistério. Essa fase de transição e aprendizagem contínua foi essencial para a construção da minha identidade e para o fortalecimento da minha vocação educacional, preparando-me para os desafios e conquistas que viriam em minha trajetória acadêmica e profissional.

No ano de 1996, concluí com sucesso o curso de Magistério, com o firme propósito de dar continuidade aos meus estudos e alcançar uma formação acadêmica mais ampla na área da educação. Determinada a seguir a carreira de professora e com o desejo de ascender profissionalmente, busquei diversas oportunidades para ingressar em uma escola de Ensino Fundamental I como PEB, a fim de exercer plenamente minha vocação pedagógica. Contudo, apesar de todo empenho e dedicação, as portas para essa oportunidade permaneceram fechadas, tornando-se um desafio significativo em meu caminho. Diante das adversidades, precisei aceitar que, naquele momento, o acesso a essa posição tão almejada não se concretizaria.

Assim, depois de esgotar as possibilidades de inserção imediata no campo do magistério, tomei a decisão de interromper temporariamente minhas tentativas de trabalho nas escolas públicas e concentrar meus esforços no setor comercial. A estabilidade financeira era uma necessidade, não apenas para a minha subsistência, mas também para viabilizar a continuidade dos estudos superiores e a realização do sonho de conquistar uma graduação na área educacional. Essa pausa estratégica representou um período de autodescoberta, resiliência e planejamento para o futuro.

No decorrer desse tempo de transição, enfrentei desafios que fortaleceram minha determinação. A experiência adquirida no setor comercial me proporcionou habilidades valiosas, desde a gestão financeira até a capacidade de equilibrar múltiplas responsabilidades. Esse aprendizado foi essencial para meu crescimento pessoal e profissional, preparando-me de forma mais sólida para os desafios que viriam na jornada acadêmica.

Durante esse intervalo, também enfrentei obstáculos que dificultaram minha entrada na faculdade. Até que, em 2000, surgiu a oportunidade de trabalhar em uma escola jurídica como estagiária. Em troca do trabalho, recebia cursos preparatórios para concursos públicos. Agarrei essa chance e, conciliando estudo e trabalho, posteriormente ingressei na Universidade de Uberaba, iniciando a tão sonhada graduação em Pedagogia. Em nenhum momento abdiquei do meu propósito, mantendo sempre acesa a chama da minha aspiração acadêmica.

Finalmente, em 2006, consegui iniciar minha jornada universitária, matriculando-me inicialmente no curso de Ciências Biológicas, influenciada por minha irmã, professora nessa área. Após um ano de dedicação, percebi que não era esse o caminho que me encantava. Com coragem e determinação, migrei para a graduação em Pedagogia, alinhando interesses, valores

e paixões à minha trajetória acadêmica e profissional. Essa transição representou não apenas uma escolha consciente, mas também um momento de autoconhecimento e amadurecimento, em que pude direcionar meu percurso para a área que realmente me cativava.

Em 2010, celebrei a conquista da Licenciatura em Pedagogia, um marco significativo em minha vida acadêmica e profissional. Logo em seguida, participei de concursos públicos na área da educação, motivada pelo desejo de aplicar meus conhecimentos e contribuir para o sistema educacional.

Após concorrer em quatro certames, fui aprovada em todos eles, o que me permitiu realizar escolhas fundamentais para o meu crescimento profissional. Optei por seguir como Professora de Educação Básica (PEB) e também como Supervisora Escolar (EEB) na rede pública municipal e estadual de Uberaba-MG, vislumbrando a possibilidade de impactar positivamente o cenário educacional e consolidar minha trajetória rumo à excelência no campo da pedagogia e da gestão.

Diante da conquista da Licenciatura em Pedagogia e das aprovações em concursos públicos, dei continuidade à minha trajetória acadêmica, buscando incessantemente a excelência em minha prática educacional. Comprometida com o aprimoramento constante, dediquei-me a uma sequência de cursos de capacitação na área da educação, expandindo meu repertório de conhecimentos e aprimorando minhas habilidades pedagógicas.

Além disso, investi em cursos de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Educacional, com formação para o Magistério Superior, e em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão, enriquecendo meu currículo e aprofundando-me em áreas específicas do campo educacional.

A formação em Pedagogia proporcionou o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação no Ensino Fundamental: o planejamento e a aplicação de metodologias diversificadas, a compreensão das teorias do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, e a capacidade de avaliar continuamente o processo educativo de forma formativa.

A formação acadêmica também fomentou a reflexão crítica sobre a prática docente, a valorização da inclusão e da diversidade no ambiente escolar e a construção de relações colaborativas com os colegas, fundamentais para o desenvolvimento de Estudos Coletivos na Formação Continuada e para a promoção da melhoria da prática pedagógica. Como ressalta Paulo Freire (1996, p. 21): “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Essas habilidades iniciais constituíram um alicerce sólido para minha trajetória profissional, permitindo-me ingressar no campo de trabalho e seguir em busca de constante aperfeiçoamento.

O aprimoramento profissional, por meio de cursos de capacitação e da pós-graduação *lato sensu* em Gestão Educacional, ampliou minhas competências para atuar como supervisora pedagógica no Ensino Fundamental. Os cursos pedagógicos ofereceram contato com novas abordagens e pesquisas relevantes, enriquecendo meu repertório de estratégias de acompanhamento e orientação de professores, sempre com vistas à melhoria das práticas pedagógicas. Já a pós-graduação em Gestão Educacional fortaleceu minhas habilidades de gestão, liderança e planejamento estratégico, capacitando-me a conduzir Estudos Coletivos de forma eficaz e a implementar ações voltadas para a qualidade do ensino.

A especialização em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão complementou esse arcabouço teórico-prático com uma compreensão aprofundada das necessidades educacionais específicas e da legislação vigente sobre inclusão. Essa formação me capacitou a identificar e desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas, essenciais para a promoção de um ambiente de aprendizagem equitativo e acessível a todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Cada curso frequentado representava não apenas uma oportunidade de aperfeiçoamento, mas também um compromisso com a qualidade do ensino que eu buscava oferecer aos meus alunos e colegas docentes. Essa busca incessante pela aprendizagem contínua e pelo desenvolvimento profissional reflete meu comprometimento e minha preocupação em inspirar e impactar positivamente a vida dos estudantes e dos profissionais que integram o mundo escolar.

No ano de 2023, consegui ingressar no mestrado, uma conquista que exigiu imenso sacrifício e dedicação. Desde o início, o percurso mostrou-se repleto de anseios, dificuldades, expectativas, medos e angústias. Enfrentei obstáculos que, em muitos momentos, pareciam intransponíveis, mas a chama ardente que habita em mim me impulsionou a seguir em frente. A vontade incansável de concluir o curso de pós-graduação *stricto sensu* com qualidade ultrapassou qualquer barreira, mesmo diante de desafios extremamente exigentes.

A jornada no mestrado, embora marcada pela gratificante oportunidade de aprofundamento acadêmico, revelou-se sinuosa e permeada por múltiplos desafios que testaram minha resiliência. A necessidade de conciliar a dedicação integral aos estudos com a dupla jornada de trabalho – frequentemente estendida por reuniões noturnas – somou-se à complexa realidade de ser mãe solo e à constante preocupação em prover financeiramente, sem contar

com uma rede de apoio consistente. Esses obstáculos, por vezes, assumiram a forma de barreiras quase intransponíveis, exigindo esforço redobrado para manter o foco e a motivação. Ainda assim, a convicção na importância da formação *stricto sensu* e o desejo de entregar um trabalho de excelência têm se mostrado forças motrizes poderosas, impulsionando a superação de cada adversidade e alimentando a esperança na concretização desse importante objetivo.

Em março de 2024, movida pelo desejo de ampliar horizontes e aprimorar minha prática pedagógica, iniciei um novo desafio: a graduação em Língua Portuguesa-Inglesa, mais uma etapa de crescimento a ser vencida com dedicação e perseverança.

A cada desafio superado, percebo o quanto cresci e me tornei mais resiliente. Reconheço, assim, que minha jornada acadêmica é muito mais do que uma busca por conhecimento: é a construção de um legado de superação, aprendizado e determinação que guiará meu futuro com brilho e realização.

A busca contínua por excelência profissional e sabedoria acadêmica tornou-se meu mantra, impulsionando-me a explorar novos horizontes e a desafiar limites previamente estabelecidos. O amanhã permanece envolto em mistérios e surpresas, mas, munida da bagagem acumulada e do amor profundo pelo saber que alimenta minha alma, sinto-me preparada para encarar o desconhecido de cabeça erguida, com confiança e serenidade.

Ao consolidar estas reflexões, compreendo que minha trajetória acadêmica transcende a simples aquisição de saberes, configurando-se como a edificação de um legado de resiliência, aprendizado contínuo e firmeza de propósito. O horizonte do futuro revela-se repleto de possibilidades, e com a experiência adquirida, a paixão que nutre meu espírito e a determinação que me impulsiona, sigo convicta de que estou apta a enfrentar os desafios que virão, inspirando outros a trilharem o caminho do conhecimento e da educação com a mesma dedicação e fervor que me trouxeram até aqui.

Chego, portanto, ao término desta narrativa memorialística, que entrelaça vivências pessoais e a busca incessante pelo aprimoramento profissional na educação, evidenciando a profunda conexão com o tema central do meu projeto de pesquisa: “Estudos Coletivos na Formação Continuada com professores do 3º ano do Ensino Fundamental e seus vínculos com a melhoria da prática pedagógica, especialmente para a leitura e escrita, na educação básica”.

A trajetória aqui descrita, marcada pela superação de obstáculos desde a infância até a consolidação da carreira no magistério e a busca pelo mestrado, demonstra um compromisso intrínseco com a educação como motor de transformação. A paixão pela docência, aliada à percepção da importância da colaboração e da reflexão conjunta sobre a prática – como preconiza Paulo Freire e como vivenciei em minhas experiências de Formação Continuada e na

atuação como supervisora – ecoa diretamente na proposição de investigar os Estudos Coletivos como estratégia para fortalecer o trabalho docente no Ensino Fundamental.

Considero que a resiliência desenvolvida ao longo da vida, a experiência como professora e supervisora na rede pública de Uberaba-MG e o aprofundamento teórico proporcionado pelo mestrado convergem para a convicção de que a Formação Continuada, quando estruturada em espaços de diálogo e construção coletiva entre os professores do 3º ano, possui um potencial significativo para catalisar a inovação pedagógica e, consequentemente, elevar a qualidade da educação básica.

A pesquisa busca, portanto, investigar de forma sistemática esses vínculos, com o objetivo de contribuir para a produção de conhecimento que subsidie práticas mais eficazes e colaborativas no contexto específico da escola pública estadual de Uberaba-MG, refletindo o compromisso que sempre norteou minha jornada: formar-se para melhor formar, pesquisar para aprimorar a prática e, assim, seguir construindo um legado de transformação na educação.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, e com impactos significativos nos anos subsequentes, impôs desafios sem precedentes à educação, exigindo uma rápida reorganização das práticas pedagógicas e uma adaptação emergencial por parte das instituições de ensino e dos profissionais da área. A transição inesperada para o ensino remoto aprofundou as desigualdades sociais e expôs as limitações de acesso a recursos tecnológicos, comprometendo de maneira significativa o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere às habilidades de leitura e escrita, em particular nos anos iniciais da educação básica.

Diante desse cenário problematizado, emergiu a questão central que orienta esta pesquisa: como os Estudos Coletivos, inseridos na Formação Continuada com professores, puderam contribuir para enfrentar os desafios pedagógicos relativos à leitura e à escrita, durante e após a pandemia de COVID-19, no 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais?

Como questões complementares, buscou-se responder: qual a compreensão dos professores quanto à influência dos Estudos Coletivos na prática pedagógica, especialmente no ensino da leitura e da escrita? Qual o nível de engajamento dos professores nas atividades propostas no grupo de estudo coletivo? Como os Estudos Coletivos puderam facilitar a troca de experiências e a construção de conhecimentos compartilhados entre os docentes? Quais as principais mudanças observadas na prática pedagógica dos professores participantes do grupo de Estudos Coletivos?

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar como os Estudos Coletivos, inseridos na Formação Continuada com professores do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, puderam contribuir para o enfrentamento dos desafios pedagógicos, especialmente relativos à leitura e à escrita, evidenciados durante e após a pandemia de COVID-19. E, como objetivos específicos: identificar e analisar a compreensão dos professores quanto à influência dos Estudos Coletivos na prática pedagógica para a leitura e a escrita; verificar o nível de engajamento dos professores nas atividades propostas no Grupo de Estudo Coletivo; verificar e analisar como os Estudos Coletivos podem facilitar a troca de experiências e a construção de conhecimentos compartilhados entre os professores; identificar e analisar as principais mudanças observadas na prática pedagógica dos professores participantes do Grupo de Estudo Coletivo.

A decisão de focar no 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais revela-se relevante por diversos motivos. Esse ano escolar constitui um marco crucial na trajetória dos estudantes.

No Brasil, o processo de alfabetização tem sido historicamente organizado em um ciclo de três anos, abrangendo do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, conforme estabelecido em políticas públicas anteriores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nesse período, as crianças devem consolidar as habilidades de leitura e escrita e transitar para um nível de maior complexidade nas atividades escolares.

A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – estabelecem os princípios e os fundamentos que orientam a educação no país, garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno das crianças. No âmbito das políticas atuais, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada define a meta de que todos os estudantes estejam alfabetizados até o 2º ano do Ensino Fundamental.

Embora esse compromisso situe a alfabetização formal nos dois primeiros anos, o 3º ano permanece como uma etapa essencial do processo educativo. É nesse momento que as crianças devem consolidar a fluência leitora, aprimorar a compreensão textual e expandir suas habilidades de letramento, entendido como a capacidade de usar a leitura e a escrita em diferentes práticas sociais.

Trata-se de um período de transição importante, no qual a alfabetização, compreendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética por meio do domínio da leitura e da escrita, precisa se consolidar, ao mesmo tempo em que o letramento se aprofunda, possibilitando que o estudante alcance maior autonomia em sua trajetória educacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo que orienta as aprendizagens essenciais, reforça essas expectativas ao explicitar competências relacionadas à leitura e à escrita que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos iniciais.

Apesar de ser apresentada como um instrumento de garantia dos direitos de aprendizagem e de promoção da equidade, a BNCC insere-se, conforme analisa Luiz Carlos de Freitas (2018), em um contexto mais amplo da chamada Reforma Empresarial da Educação. O autor argumenta que a Base, quando articulada a avaliações externas de larga escala, como o IDEB, funciona como um mecanismo de padronização curricular e de responsabilização verticalizada, alinhando-se a modelos de accountability importados. O autor destaca que tais modelos, já implementados em países como os Estados Unidos, a exemplo do No Child Left Behind e do Common Core, apresentaram efeitos adversos, entre eles o estreitamento curricular e a intensificação da pressão por resultados. Segundo o autor, ao privilegiar indicadores mensuráveis como principal referência de qualidade, esse tipo de política tende a reduzir a complexidade da prática pedagógica a métricas quantitativas, desconsiderando dimensões formativas mais amplas do trabalho docente.

Essa perspectiva crítica é endossada por Novais e Nunes (2018), que também questionam o potencial da BNCC em promover o desenvolvimento humano integral e a educação emancipatória. As autoras argumentam que o caráter verticalizado e a natureza normativa do documento, combinados com a restrição da participação de educadores e movimentos sociais no processo de elaboração, tornam a Base um obstáculo à autonomia e à contextualização pedagógica. O caráter impositivo da BNCC, portanto, é oposto à construção de um currículo livre e plural.

Ora, a elaboração da BNCC sem a participação ampla da população combinada com a definição do caráter da BNCC, normativo, dificulta a elaboração e desenvolvimento de currículos vinculados à educação emancipatória e o fortalecimento das diferentes produções culturais. Portanto, embora no documento conste a adoção dos princípios mencionados anteriormente, a ausência de participação ampla (escuta privilegiada de certos discursos e a adoção do caráter normativo da BNCC) é oposta ao fomento de uma educação orientada pelos referidos princípios (Novais; Nunes, 2018, p. 16).

A principal implicação dessa lógica para a escola pública é o estreitamento curricular e o deslocamento do foco pedagógico: o ensino passa a ser orientado por metas e exames, e não pelo desenvolvimento humano integral dos estudantes. Como alerta Freitas (2018), apoiando-se em Koretz (2017), os sistemas de ensino regidos por exames tendem a transformar a vida escolar em uma rotina centrada na preparação para testes: “[...] Entre em quase todas as escolas, e você entrará em um mundo que gira em torno de testes e pontuações de testes, dia após dia e mês após mês” (Koretz, 2017 *apud* Freitas, 2018, p. 101).

Essa crítica é fundamental para a presente pesquisa, pois evidencia que a obsessão por indicadores de avaliação externa e a padronização verticalizada ignoram a “política local” da escola e as necessidades concretas de seus alunos. Ademais, no contexto da pandemia de COVID-19, o caráter normativo e inflexível da BNCC tornou-se ainda mais evidente. O documento permaneceu inalterado, sem qualquer revisão das competências e habilidades de leitura e escrita, mesmo diante do agravamento das desigualdades educacionais e da necessidade urgente de flexibilização curricular. Essa ausência de adequação confirma a rigidez do modelo centralizador e a sua desconexão com as demandas pedagógicas emergenciais enfrentadas pelos professores.

Em contraposição a essa lógica, o presente estudo investiga os Estudos Coletivos na Formação Continuada e a melhoria das práticas pedagógicas relativas à leitura e à escrita, durante e após a pandemia de COVID-19, no 3º ano do Ensino Fundamental.

Diante dessas limitações estruturais impostas pela BNCC e pelas políticas de

accountability, torna-se necessário recolocar no centro do debate os processos formativos e pedagógicos que ocorrem no cotidiano das escolas, especialmente aqueles relacionados à alfabetização e ao letramento. Isso porque a padronização curricular e a centralização normativa contrastam com a complexidade desses processos, que exigem sensibilidade às realidades locais, às trajetórias dos estudantes e às condições concretas de ensino, aspectos que não podem ser reduzidos a indicadores de desempenho. Assim, compreender os conceitos de alfabetização e letramento, bem como suas implicações para o trabalho docente, é fundamental para analisar como práticas formativas mais contextualizadas, como os Estudos Coletivos, podem responder aos desafios intensificados durante e após a pandemia.

Nesse contexto, compreender os conceitos de alfabetização e letramento torna-se essencial. Embora inter-relacionados, eles possuem significados distintos: alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, enquanto letrar é formar o indivíduo para utilizar essas habilidades em diferentes práticas sociais e situações da vida cotidiana. Ao reconhecer a diferença entre alfabetização e letramento e a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem ambos os processos, torna-se fundamental compreender a complexidade da alfabetização, que se estende para além dos anos iniciais do Ensino Fundamental e exige dos professores atenção e constante aprofundamento em suas práticas. Conforme explica Soares (2005, p. 24):

Chamamos de alfabetização o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve praticamente os mesmos procedimentos e conhecimentos que explicitamos por meio da atividade de uso dos ideogramas chineses. Mas com uma fundamental diferença: os símbolos do sistema de escrita alfabético-ortográfico (as letras ou grafemas) representam o significante do signo linguístico (e não seu significado, como no sistema de escrita ideográfico): representam, de modo geral, nesse caso, os sons da língua. Isso vai fazer uma grande diferença no aprendizado e no ensino dessa tecnologia¹ de escrita.

A preocupação com o período durante e após a pandemia de COVID-19 justifica-se pela necessidade de investigar como os Estudos Coletivos podem contribuir com os professores que atuam nesse contexto marcado por desigualdades educacionais e significativas defasagens em leitura e escrita. Nesse período, a diversidade de níveis de aprendizagem tornou-se ainda mais evidente, exigindo dos docentes práticas pedagógicas colaborativas e estratégias de recomposição que não podem ser realizadas de forma isolada. Assim, investigar os Estudos Coletivos permite analisar de que maneira esse espaço formativo favorece a elaboração

¹ A palavra “tecnologia”, em seu sentido mais amplo, é entendida como um conjunto de métodos, processos, instrumentos e técnicas (Soares, 2005, p. 24).

conjunta de práticas que respondam às demandas emergentes desse momento histórico.

De acordo com Nóvoa (1992), a Formação Continuada é essencial para que os docentes possam refletir sobre suas práticas e construir conhecimentos que os preparem para atender às demandas da contemporaneidade, vinculadas ao direito à educação.

Farina e Benvenuti (2024) ressaltam que a Formação Continuada de professores, quando fundamentada na colaboração – e não apenas na cooperação –, fomenta a troca de conhecimentos e experiências entre os educadores. A cooperação envolve um trabalho em que os indivíduos atuam lado a lado para alcançar um objetivo comum, mas com tarefas frequentemente independentes. Já a colaboração implica uma construção conjunta, um processo de criação mútua em que o resultado é maior do que a soma das partes. É essa sinergia que fortalece o trabalho coletivo e contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e participativo.

Nessa perspectiva, a colaboração nos Estudos Coletivos transcende a mera troca de informações, configurando-se como elemento importante para o desenvolvimento profissional dos professores, ao possibilitar a reflexão crítica sobre suas práticas e a busca de soluções inovadoras.

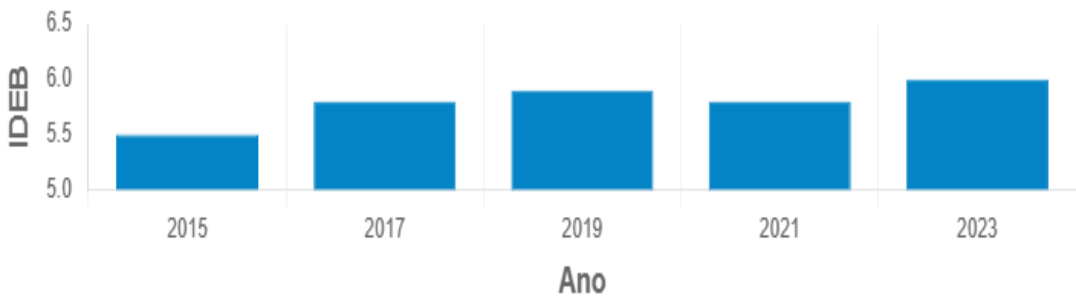
Essa perspectiva formativa ganha relevância ao considerarmos que os efeitos da pandemia de COVID-19 representaram um grande desafio para a educação brasileira, interrompendo a trajetória de melhoria da qualidade do ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgados em 14 de agosto de 2024 pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam uma evolução positiva do índice até 2019, seguida por uma aparente interrupção entre 2019 e 2021, coincidente com o início da pandemia.

Esses resultados, apresentados no Gráfico 1 e detalhados no Quadro 1, devem ser entendidos como um recorte de dados quantitativos, que permitem observar tendências no sistema educacional nacional. No entanto, tais indicadores não podem ser tomados isoladamente como prova de recuperação das defasagens em leitura e escrita; eles oferecem apenas um panorama geral, sem capturar as múltiplas dimensões da aprendizagem, as desigualdades regionais e as variações entre escolas e turmas. Para melhor visualização desses resultados, o Gráfico 1 e o Quadro 1 apresentam a variação do IDEB ao longo dos últimos anos, permitindo observar tendências gerais no desempenho dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, esses dados devem ser analisados com cautela. Por se tratarem de indicadores quantitativos baseados em avaliações externas e taxas de fluxo escolar, eles oferecem apenas

uma leitura parcial da realidade educacional e não são capazes de captar a complexidade dos processos de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à leitura e à escrita. Assim, longe de representar evidências de superação das defasagens agravadas pela pandemia, o IDEB funciona aqui apenas como um indicador de contexto, cuja interpretação deve considerar suas limitações, bem como os debates críticos sobre políticas de responsabilização e padronização curricular presentes na literatura.

Gráfico 1 – Evolução do IDEB no Ensino Fundamental – Anos Iniciais



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 1 – Evolução do IDEB do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Ano	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	Observações
2015	5.5	Melhoria contínua no IDEB.
2017	5.8	Continuação do crescimento na qualidade da educação.
2019	5.9	Pico antes da pandemia, mostrando uma evolução positiva no Ensino Fundamental.
2020	N/A	Ano de transição para o ensino remoto devido à pandemia de COVID-19.
2021	5.8	Queda significativa no Ideb, refletindo os impactos negativos da pandemia no ensino-aprendizagem.
2023	6.0	Tentativa de recuperação, ainda abaixo do nível pré-pandemia.

Fonte: INEP, (2024).

O Quadro 1 sistematiza as informações divulgadas pelo MEC e pelo INEP em 14 de agosto de 2024, apresentando a evolução do IDEB e as observações referentes a cada período. Esses dados, entendidos como um indicador de contexto, permitem visualizar a interrupção da trajetória anterior à pandemia e sugerem os efeitos amplos que esse período provocou no ensino e na aprendizagem. Tal interrupção reforça a necessidade de investigar estratégias formativas que apoiem os docentes no enfrentamento das defasagens acentuadas, especialmente no 3º ano do Ensino Fundamental, no que se refere às práticas de leitura e escrita. Isso porque a pandemia não apenas evidenciou desigualdades já existentes, como também as aprofundou, atingindo de forma mais intensa os estudantes com menor acesso à tecnologia, à mediação pedagógica adequada e a condições equitativas de estudo, fatores que repercutem diretamente no processo de alfabetização e letramento.

Além dos dados provenientes das avaliações externas, torna-se igualmente relevante considerar os resultados das avaliações internas realizadas pela escola, uma vez que elas oferecem elementos qualitativos e quantitativos mais próximos do cotidiano pedagógico e das necessidades reais dos alunos. No entanto, observa-se que, muitas vezes, não há uma articulação consistente entre esses dois tipos de avaliação: enquanto o IDEB tende a ocupar maior visibilidade institucional, os registros internos, como diagnósticos, sondagens e instrumentos produzidos pelos próprios professores, nem sempre são integrados ao processo de tomada de decisão pedagógica.

Essa distância entre o que é medido externamente e o que é observado internamente levanta questões sobre como a escola compreende e utiliza tais resultados, bem como sobre os limites das avaliações externas para orientar intervenções efetivas. Assim, discutir criticamente o papel do IDEB e, simultaneamente, valorizar os dados internos permite uma análise mais ampla do processo de alfabetização e coloca em evidência a necessidade de que ambas as fontes de informação dialoguem, a fim de subsidiar práticas formativas que realmente respondam às demandas dos estudantes.

Diante dessa realidade educacional problematizada e considerando o compromisso com o direito à alfabetização e com a Formação Continuada dos professores, optou-se por desenvolver uma pesquisa sobre a temática dos Estudos Coletivos, a Formação Continuada e a melhoria das práticas pedagógicas.

Destaca-se que essas questões foram elaboradas no contexto do aprofundamento das desigualdades educacionais e das decisões tomadas pelo Estado após o retorno das aulas presenciais. Tais decisões envolveram políticas e diretrizes governamentais implementadas durante e após a pandemia de COVID-19, que impactaram diretamente a organização do ensino

e da aprendizagem, como a transição emergencial para o ensino remoto, os protocolos de retorno presencial e as estratégias de recomposição da aprendizagem. Entretanto, muitas dessas medidas não foram acompanhadas de suporte adequado para mitigar as desigualdades educacionais já existentes e agravadas pelo período pandêmico, o que reforça a relevância do desenvolvimento da presente pesquisa.

Com a finalidade de expor o processo investigativo e seus resultados, este texto dissertativo está estruturado em cinco seções temáticas, além do texto memorialístico (Prólogo: formar-se, formando pesquisadora), desta introdução e das considerações finais.

A primeira seção, “Relevância e fundamentação teórica da pesquisa”, apresenta a justificativa e o referencial teórico que sustentam a investigação sobre os Estudos Coletivos, a Formação Continuada voltada para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e a prática pedagógica dos professores do 3º ano do Ensino Fundamental.

A seção seguinte, “O percurso da pesquisa: desenho metodológico para a compreensão dos Estudos Coletivos no contexto educacional e na experiência com professores do 3º ano”, descreve o desenho metodológico, incluindo os procedimentos da revisão de literatura, da pesquisa documental e da pesquisa de campo, bem como as estratégias de análise dos dados e a justificativa das escolhas realizadas, considerando o foco na leitura e na escrita.

A terceira seção, “Resultados e discussão da revisão de literatura”, traz uma análise detalhada das obras selecionadas, destacando suas contribuições e as lacunas identificadas no campo dos Estudos Coletivos na Formação Continuada com professores para o ensino e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

A quarta seção, nomeada “Análise e discussão dos dados empíricos”, apresenta os achados da pesquisa empírica, estabelecendo o contexto institucional e normativo do estudo por meio da análise de documentos (PPP, Regimento, Atas e Plano de Aula da professora), que evidenciam a filosofia da escola, as bases legais e a sistematização do ciclo de ação dos Estudos Coletivos, com especial atenção às práticas de leitura e escrita desenvolvidas no 3º ano.

A última seção, “Escutando e observando as aulas e os espaços dos Estudos Coletivos”, aprofunda a análise qualitativa a partir das entrevistas semiestruturadas e das observações de campo, evidenciando as contribuições dos Estudos Coletivos para a prática docente, a troca de experiências e a construção de conhecimentos compartilhados entre os professores, relativos à leitura e à escrita no 3º ano, no contexto pós-pandemia.

Por fim, as Considerações Finais retomam as questões orientadoras do estudo e sintetizam as contribuições teórico-metodológicas alcançadas, destacando o papel dos Estudos Coletivos como estratégia de Formação Continuada para o enfrentamento das defasagens em

leitura e escrita no 3º ano do Ensino Fundamental. Como desdobramento prático dessa investigação, apresenta-se o *e-book* intitulado “Diretrizes para a prática pedagógica nos Estudos Coletivos: com foco na leitura e escrita nos anos iniciais”.

2 RELEVÂNCIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

Nesta seção, o objetivo principal é evidenciar a relevância e a base teórica desta pesquisa, ao refletir sobre os Estudos Coletivos na Formação Continuada com professores e a sua contribuição para enfrentar os desafios pedagógicos relativos à leitura e à escrita.

Para tanto, será apresentada a justificativa que embasa a escolha do tema, seguida pela discussão de conceitos como comunidades de prática e comunidades de aprendizagem profissional, Estudos Coletivos, prática pedagógica e educação, mostrando a importância da colaboração entre educadores e refletindo sobre conceitos-chave do texto.

Assim, esta seção delineará a base teórica que ancora a pesquisa sobre Estudos Coletivos na Formação Continuada com professores em contextos de enfrentamento dos desafios pedagógicos relativos à leitura e à escrita.

2.2 Justificativa e local da pesquisa

A presente investigação aborda o tema dos Estudos Coletivos, da Formação Continuada e da melhoria das práticas. A escolha do tema e do local da investigação, qual seja, uma escola da rede pública estadual no município de Uberaba-MG, advém da experiência profissional da pesquisadora como supervisora escolar, da problematização da realidade educacional, especialmente no que se refere à prática pedagógica para a leitura e a escrita, e do compromisso com o direito de todos à alfabetização.

Essa experiência profissional refletida fomentou o olhar crítico necessário para identificar a formação em serviço como um vetor importante de transformação pedagógica e de enfrentamento das lacunas de aprendizagem agravadas pelo contexto pandêmico.

Além disso, ao longo da trajetória profissional no campo educacional, foi possível observar os desafios enfrentados por professores no que diz respeito à implementação de estratégias pedagógicas eficazes no contexto da prática pedagógica voltada à leitura e à escrita, bem como à demanda por formação docente vinculada às necessidades formativas desses profissionais.

Nesse contexto, optou-se por investigar como os Estudos Coletivos, inseridos na Formação Continuada com professores, podem contribuir para o enfrentamento dos desafios pedagógicos relativos à leitura e à escrita em uma escola pública da rede estadual localizada no município de Uberaba-MG.

O local da pesquisa, a Escola Estadual Saber (nome fictício adotado para garantir a confidencialidade), demonstra relevância institucional e metodológica para o estudo, não sendo uma escolha aleatória. Sua seleção justifica-se, primeiramente, pelo compromisso formal com a gestão participativa e a Formação Continuada, materializado pela institucionalização dos Estudos Coletivos (Módulo II) em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Essa prática proativa em buscar soluções locais para os desafios de leitura e escrita a posiciona em oposição a uma dependência exclusiva de diretrizes curriculares rígidas e centralizadoras.

Em segundo lugar, a relevância da escola reside em sua estrutura: os professores regentes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) são responsáveis por ministrar todas as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Ensino Religioso, sendo a Educação Física a única exceção. Essa integralidade de atribuições diárias exige, de forma premente, um suporte formativo diversificado e aprofundado, validando o Módulo II como o ambiente ideal para analisar a conversão da formação em serviço em ação pedagógica concreta.

Adicionalmente, a abertura e a autorização formal da equipe gestora e docente para a realização da observação participante e sistemática dos Estudos Coletivos consolidaram a viabilidade da pesquisa. Essa permissão possibilitou um acesso aprofundado à dinâmica interna do trabalho docente, garantindo a produção de dados empíricos de qualidade para sustentar a proposição central desta dissertação.

A escolha da Língua Portuguesa como foco da pesquisa de campo deu-se em função dos resultados das avaliações internas e externas, que servem como parâmetros para a educação brasileira. Conforme a LDB 9.394/1996, a avaliação educacional deve ser um processo contínuo e cumulativo, priorizando aspectos qualitativos e a identificação de avanços e dificuldades dos alunos. Em Minas Gerais, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade (SIMAVE), alinhado às diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do INEP, reforça a importância de diagnosticar a qualidade da aprendizagem. É importante ressaltar que tanto o SIMAVE quanto o SAEB contemplam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em suas avaliações, conforme orienta a Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024.

Essas avaliações, sejam elas diagnósticas, formativas ou somativas, permitem:

- a) identificar habilidades e competências com baixo desempenho, fornecendo dados essenciais para priorizar o planejamento;
- b) promover discussões coletivas, estimulando a definição de estratégias pedagógicas baseadas em evidências;

c) subsidiar o planejamento integrado, utilizando os resultados para ajustar as estratégias de ensino, implementar intervenções pedagógicas e monitorar o progresso dos alunos.

Nesse contexto, os Estudos Coletivos, inseridos na Formação Continuada desenvolvida na escola, local da pesquisa, tornam-se um espaço para que os professores analisem criticamente os dados das avaliações e compartilhem experiências. É importante destacar que os desafios da alfabetização em Língua Portuguesa e o impacto das dificuldades na leitura e na escrita na aprendizagem de outros conteúdos do currículo escolar são temas recorrentes nesses espaços formativos. Por conseguinte, há demanda pela utilização desse espaço formativo para a elaboração de soluções e práticas que respondam efetivamente às necessidades dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, visando à melhoria contínua da qualidade do ensino.

Portanto, a relevância e a necessidade desta pesquisa são inequívocas, uma vez que sua realização contribuirá para a compreensão sobre o tema e para o acesso à experiência refletida sobre espaços coletivos de formação, favorecendo a elaboração de ações colaborativas no enfrentamento das dificuldades, o que terá impactos práticos tangíveis nos processos de alfabetização e, por conseguinte, de aprendizagem de outros conteúdos do currículo escolar.

2.2 Referencial teórico: Estudos Coletivos, Formação Continuada e prática pedagógica

Esta subseção apresenta o referencial teórico que fundamenta a investigação, articulando três eixos centrais do estudo: os Estudos Coletivos, a Formação Continuada e a qualificação das práticas pedagógicas voltadas à leitura e à escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Parte-se de perspectivas que compreendem a formação docente como um processo permanente, situado e colaborativo, no qual o professor produz saberes sobre sua prática ao dialogar com seus pares e refletir sobre os desafios do cotidiano escolar.

Dessa compreensão decorre a importância de reconhecer que a Formação Continuada ultrapassa a dimensão normativa e assume um caráter constitutivo do trabalho docente. A formação ocorre de modo especialmente significativo no próprio ambiente escolar, onde os desafios cotidianos impulsionam a busca por novas estratégias e transformações. Conforme defende José Carlos Libâneo (2018, p. 187):

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos,

criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

A partir das elaborações de Libâneo (2018), compreende-se que a Formação Continuada não é apenas um evento pontual, mas um processo intrínseco à atuação docente, impulsionado pela própria experiência profissional. Nesse sentido, os Estudos Coletivos emergem como um dispositivo metodológico capaz de formalizar e organizar essa busca por aprimoramento no ambiente da escola, oferecendo um espaço colaborativo para a reflexão sobre a prática pedagógica, a troca de experiências e a construção conjunta de soluções para os desafios enfrentados em sala de aula.

Em consonância com Ferreira (2007), este trabalho investiga a potencialidade dos Estudos Coletivos como estratégia para fomentar a melhoria da prática pedagógica e o enfrentamento de desafios na alfabetização. Parte-se da hipótese de que, ao proporcionar um espaço de diálogo e troca de experiências, os Estudos Coletivos incentivam os professores a construírem, de forma crítica, colaborativa e reflexiva, novas metodologias e a utilizarem recursos pedagógicos diversificados, contribuindo para a melhoria contínua da prática docente, especialmente no que se refere à leitura e à escrita.

Os Estudos Coletivos aproximam-se de comunidades de prática, nas quais, segundo Lave e Wenger (1991), os participantes constroem conhecimentos e identidades profissionais de forma colaborativa. Esse modelo enfatiza a importância da interação entre educadores, permitindo que compartilhem experiências, desenvolvam habilidades e fortaleçam sua prática pedagógica de maneira conjunta.

Nessa perspectiva, García (1999) compreende a formação docente como uma função social que envolve a comunicação de saberes, competências e valores, exercida em benefício da escola e da dinâmica sociocultural em que ela está inserida. Para o autor, formar professores significa favorecer um processo contínuo de desenvolvimento, no qual o educador amplia suas possibilidades de aprendizagem, fortalece sua experiência profissional e reestrutura suas práticas a partir da interação com outros sujeitos.

Nesse contexto, Libâneo (2018) complementa essa perspectiva ao enfatizar que a própria Pedagogia e o trabalho do pedagogo demandam uma ação coletiva e articulada na escola, na qual a troca de saberes e a reflexão compartilhada são essenciais para o contínuo aprimoramento profissional.

Freire (1978) ressalta que a educação não é a transmissão de conhecimentos, mas a criação de possibilidades para sua produção. Os Estudos Coletivos na Formação Continuada, nesse sentido, constituem espaços de diálogo, solidariedade e reflexão crítica, nos quais os

professores, em conjunto, problematizam suas práticas e constroem novos conhecimentos. É na relação dialógica entre teoria e prática, entre o individual e o coletivo, que se dá a transformação educativa.

A proposta de professores reflexivos, defendida por Alarcão (2022), fundamenta-se na valorização da prática docente como fonte de conhecimento e na reflexão crítica sobre a ação pedagógica, incentivando a realização de Estudos Coletivos, nos quais docentes compartilham experiências pedagógicas, refletem criticamente sobre suas práticas e constroem conhecimentos de forma colaborativa. Essa dinâmica promove o desenvolvimento profissional contínuo, a troca de saberes e a construção de soluções inovadoras para os desafios da educação.

Conforme Gimeno Sacristán (1999), os saberes da experiência, embora não sistematizados, são cruciais para a prática docente. Nos Estudos Coletivos, esses saberes são compartilhados e confrontados, possibilitando a construção de um conhecimento pedagógico mais robusto e complexo. Nessa perspectiva, ao refletirem sobre suas práticas e trocarem experiências, os professores do 3º ano do Ensino Fundamental desenvolvem novas perspectivas e aprimoram suas ações em sala de aula, potencializando a aprendizagem.

No que se refere às práticas reflexivas e adaptáveis, Giroux (1997) destaca que os Estudos Coletivos funcionam como espaços nos quais os educadores refletem e adaptam continuamente suas práticas às necessidades do ambiente escolar. Por meio da colaboração e do diálogo, os professores desenvolvem uma postura mais reflexiva e crítica em relação ao seu trabalho, o que lhes permite identificar e implementar mudanças necessárias para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A construção de uma comunidade de aprendizagem, apoiada nas formulações de Freire (1996), pressupõe a escuta atenta e o diálogo entre as diferentes vozes. Nos Estudos Coletivos, esse processo dialógico mostra-se fundamental para a problematização das práticas pedagógicas, a construção colaborativa de conhecimentos e o fortalecimento dos vínculos profissionais, promovendo uma transformação contínua da prática docente.

Os Estudos Coletivos, como enfatiza Nóvoa (1999), são fundamentais para a construção de comunidades de aprendizagem, nas quais os professores investigam suas práticas, compartilham saberes e experiências, problematizam situações e constroem conhecimentos de forma colaborativa, contribuindo significativamente para a melhoria contínua do ensino. Nessa direção, esses espaços fornecem aos professores um ambiente propício para a aprendizagem mútua e para a identificação de novas perspectivas para o trabalho pedagógico.

Alinhado às realidades socioculturais, Freire (1996) defende a necessidade de práticas educacionais que se articulem às vivências dos alunos e professores, rejeitando uma educação

neutra e descontextualizada. Para o autor, a Formação Continuada cultiva a autonomia e a curiosidade epistemológica dos educadores, incentivando-os a atuar como sujeitos de seu próprio desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Freire (1996) sublinha que a escuta atenta e o diálogo constituem saberes essenciais à prática educativa, pois permitem aos educadores compreender a realidade dos educandos e, a partir dela, construir o conhecimento. Assim, com base nas formulações freirianas, os Estudos Coletivos configuram-se como espaços fundamentais para o planejamento e a avaliação de aulas e atividades efetivamente pertinentes e transformadoras.

A prática pedagógica, por sua vez, transcende a mera aplicação de técnicas e métodos, configurando-se como uma ação intencional e transformadora, enraizada na reflexão crítica e no diálogo. Paulo Freire oferece contribuição fundamental para essa compreensão. Em *Pedagogia do Oprimido* (1978), o autor critica o modelo de educação bancária e propõe uma prática dialógica baseada na problematização, na troca de experiências e na construção coletiva do saber entre educadores e educandos.

Complementarmente, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire ressalta os saberes necessários à prática educativa, que incluem a ética, o respeito ao aluno e a construção de um ensino intrinsecamente crítico e reflexivo. Desse modo, para Freire (1978), a educação não se limita à transmissão de conhecimentos, mas à criação de possibilidades para sua produção e reprodução crítica.

Nessa perspectiva, os Estudos Coletivos têm centralidade nos processos formativos, pois constituem espaços de colaboração, solidariedade e aprendizagem, orientados pelo reconhecimento de saberes plurais e pela adoção do diálogo como princípio formativo.

2.3 Alfabetização, letramento e a prática pedagógica no Ensino Fundamental – Anos Iniciais

A alfabetização e o letramento, compreendidos como processos complementares e indissociáveis, transcendem a mera apropriação do sistema de escrita alfabética. Enquanto a alfabetização se concentra na aquisição do código escrito e na decodificação de letras e sons, o letramento se manifesta na capacidade de usar a leitura e a escrita em diversas práticas sociais, atribuindo-lhes sentido e funcionalidade. Essa dualidade é fundamental para a prática pedagógica, pois prepara os indivíduos a participar plenamente das interações que envolvem a cultura escrita.

A distinção teórica entre esses conceitos é um pilar para o planejamento de estratégias pedagógicas intencionais, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A consolidação dessas habilidades é determinante para o percurso educacional dos estudantes e para sua inserção crítica no mundo letrado. Sobre a relação entre esses processos, Magda Soares (2009, p. 36) esclarece:

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

A partir dessa perspectiva, a escola, e em particular o 3º ano do Ensino Fundamental, tem o desafio de promover simultaneamente a apropriação do código escrito (alfabetização) e a inserção dos alunos em um universo de práticas sociais que deem sentido e funcionalidade à leitura e à escrita (letramento). A pandemia de COVID-19 trouxe à tona novos desafios para esse processo, exigindo dos professores a ressignificação de suas práticas e a busca por soluções eficazes para garantir a continuidade e a qualidade da educação.

Diante desse contexto, a leitura e a escrita emergem como pilares fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos e para o acesso ao conhecimento em todas as áreas do currículo. A leitura não se restringe à decodificação, mas implica a capacidade de atribuir sentido a textos diversos, compreendendo suas intenções, contextos e nuances, aspecto central do letramento. Da mesma forma, a escrita transcende a grafia correta das palavras, envolvendo a habilidade de produzir textos coerentes e coesos, adequados aos diferentes gêneros e propósitos comunicativos, o que também é um reflexo do letramento.

A BNCC, ao salientar a importância da linguagem para além da sala de aula, reconhece que o ensino deve preparar o aluno para a vida social, o exercício da cidadania e a atuação em um mundo cada vez mais letrado. Entretanto, essa proposição, à primeira vista progressista, precisa ser analisada à luz das contradições apontadas por diversos autores (Freitas, 2018; Novais; Nunes, 2018).

Embora o documento reforce a centralidade da linguagem como instrumento de participação social, sua natureza normativa e seu vínculo com políticas de avaliação externa limitam a autonomia pedagógica das escolas e a possibilidade de construção de práticas

contextualizadas. Assim, em vez de promover uma educação emancipatória e plural, tende a ser orientado por uma lógica de padronização e responsabilização que desconsidera as realidades locais e as múltiplas formas de letramento presentes nas comunidades escolares.

Nesse sentido, compreender o papel da BNCC no ensino da leitura e da escrita implica reconhecer que as orientações curriculares, embora apresentadas sob o discurso da equidade, inserem-se em um contexto mais amplo de controle e regulação da educação. A centralização das competências e habilidades, associada à pressão por resultados mensuráveis, desloca o foco do desenvolvimento integral do estudante para o cumprimento de metas externas.

É justamente nesse cenário que a análise da concepção de linguagem presente na BNCC se torna relevante, pois, apesar de o documento reconhecê-la como prática social e instrumento de participação cidadã, sua implementação acaba atravessada pela lógica de padronização que orienta as avaliações externas. Essa concepção ampliada de linguagem pode ser observada no próprio texto da BNCC, ao destacar que:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (Brasil, 2018, p. 86).

Por meio dessa formulação, percebe-se que o documento apresenta uma visão ampliada de linguagem. Contudo, quando essa perspectiva se articula às políticas de responsabilização e à regulação curricular, corre o risco de se esvaziar na prática escolar, resultando em prescrições que não necessariamente dialogam com as realidades locais.

Com base nesse referencial teórico, que evidencia a relação intrínseca entre alfabetização, letramento e a função social da linguagem, torna-se evidente que a prática pedagógica não pode ser estática. Diante dos desafios impostos pela sociedade e, particularmente, pelo contexto pós-pandemia, é indispensável que os educadores revisitem e aprimorem constantemente suas estratégias de ensino.

Nessa perspectiva, os Estudos Coletivos na Formação Continuada com professores emergem como uma via fundamental para que os docentes, por meio da colaboração e da troca de experiências, possam construir coletivamente as estratégias necessárias para lidar com a

complexidade do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que os alunos desenvolvam as habilidades de leitura e escrita e atuem de forma crítica e autônoma em seu meio social.

3 O PERCURSO DA PESQUISA: DESENHO METODOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DOS ESTUDOS COLETIVOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nesta seção, será detalhado o percurso metodológico da pesquisa, explicitando as escolhas e os procedimentos adotados para responder aos objetivos propostos. Para isso, o texto apresentará a abordagem do estudo e os instrumentos de produção de dados, seguidos pela descrição do contexto de realização da pesquisa e dos participantes. Ao final, serão abordadas as questões éticas e os desafios encontrados, expondo o caminho investigativo.

3.1 Abordagem e instrumentos da pesquisa

Esta pesquisa, iniciada em 2023, configura-se como um estudo de natureza qualitativa, tendo em vista os objetivos e as questões orientadoras sobre os Estudos Coletivos na Formação Continuada com os/as professores/as regentes do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, em contexto de enfrentamento dos desafios pedagógicos relativos à leitura e à escrita.

Para compor respostas às questões orientadoras do estudo, a pesquisa contemplou revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, alinhadas aos princípios éticos e metodológicos, vinculados à validade do estudo e ao rigor científico.

O local escolhido para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa foi a Escola Estadual Saber, situada no município de Uberaba, no estado de Minas Gerais. Com uma história de 116 anos, a escola atua no Ensino Fundamental, especificamente com alunos dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano de escolaridade. Essa instituição foi selecionada devido à sua representatividade na rede pública estadual como escola de qualidade, conferida por parcela significativa da população de Uberaba-MG, e ao envolvimento em iniciativas de Formação Continuada para professores, com a implementação dos Estudos Coletivos, o que se alinha aos objetivos deste estudo.

3.2 O contexto da produção da pesquisa

Em 2025, a Escola Estadual Saber atende aproximadamente 720 estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e oferece, ainda, o regime de tempo integral para o 4º e o 5º ano, com uma turma em cada série.

Embora seja uma escola centenária, sua organização pedagógica não se fundamenta no modelo tradicional de ensino, entendido, conforme Libâneo (2018), como aquele centrado na

transmissão de conteúdos, na autoridade unilateral do professor e na ênfase em métodos expositivos. Diferentemente dessa perspectiva, a escola adota práticas pedagógicas orientadas por princípios democráticos e participativos, tais como a realização de reuniões escolares, a valorização do trabalho coletivo entre docentes, a promoção de espaços de escuta ativa dos estudantes e o incentivo à participação das famílias nos processos decisórios.

Fundada em 1909, em Uberaba-MG, a instituição possui uma trajetória histórica significativa, marcada, inclusive, pelo tombamento de seu prédio como patrimônio local, o que evidencia seu enraizamento e relevância no contexto educacional da cidade.

Com base nos dados do PPP da Escola Estadual Saber, o ano letivo de 2024 registrou 720 matrículas, com a distribuição por gênero sendo de 52% masculina e 48% feminina. A maioria dos estudantes (99%) reside na zona urbana, e 70% utiliza transporte escolar público. O Índice Socioeconômico (ISE) dos alunos é considerado médio-baixo.

A escola atende alunos de diversos níveis culturais e socioeconômicos, bem como de diferentes estruturas familiares. Existe uma alta demanda por vagas, o que resulta em uma lista de espera.

3.2.1 O cenário educacional e político do município de Uberaba e a Escola Estadual Saber

O município de Uberaba, com uma população estimada em 354.142 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), é um importante polo educacional no Triângulo Mineiro. A cidade se destaca por sua diversidade populacional, com a maioria dos habitantes se autodeclarando parda, seguida pelas populações branca e preta, de acordo com o Censo Demográfico de 2022 do IBGE.

A rede municipal de ensino é composta por 40 Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e 30 escolas municipais que atendem ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), de acordo com dados do Mapa Escolar da Prefeitura Municipal de Uberaba.

A rede estadual, por sua vez, possui 36 escolas regulares que abrangem tanto o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) quanto o Ensino Médio, conforme listagem disponível na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SRE Uberaba).

Visando à qualificação do corpo docente, o município conta com o Departamento de Formação Profissional, por meio da Casa do Educador “Profª Dedê Prais”, que oferece, ao longo do ano, um conjunto de cursos formativos gratuitos para os professores da rede municipal de ensino. Esses cursos buscam proporcionar uma Formação Continuada integral, constituindo-

se como uma oportunidade para que os educadores adquiram conhecimentos complementares à sua área de atuação, com o objetivo de elevar o padrão de qualidade do ensino.

É importante sublinhar que, no período da pesquisa, o governador de Minas Gerais era Romeu Zema², filiado ao Partido Novo³ e os secretários estaduais de Educação Igor de Alvarenga (2022/2025) e Rossieli Soares da Silva (desde agosto de 2025). E a prefeita do município de Uberaba, Elisa Araújo⁴, filiada ao partido Partido Democrático Social (PSD)⁵.

O contexto de desenvolvimento da pesquisa é marcado por políticas neoliberais que influenciam diretamente as condições de ensinar e aprender no Estado de Minas Gerais e, por conseguinte, nos municípios, como o município de Uberaba.

Segundo Ball (2012) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), políticas neoliberais no campo educacional referem-se à adoção de lógicas de mercado, à valorização da gestão por resultados, à competição entre escolas, ao fortalecimento de avaliações externas e a formas de responsabilização individual de professores e gestores. Essas políticas tendem a reduzir a ação direta do Estado sobre as condições estruturais da educação e ampliam a utilização de vínculos temporários, metas de desempenho e mecanismos de controle.

Em Minas Gerais, tais orientações se expressam, por exemplo, no aumento de contratações temporárias, na implementação de modelos de gestão baseados em indicadores e na intensificação do monitoramento do trabalho docente, aspectos que impactam diretamente a organização das práticas pedagógicas e o cotidiano escolar.

No caso da Escola Estadual Saber, observa-se um Índice Socioeconômico (ISE) classificado como médio-baixo, o que evidencia que grande parte dos estudantes pertence a famílias com menor acesso a recursos materiais. A escola também enfrenta alta demanda por vagas, sendo frequentemente percebida pela comunidade como uma instituição que oferece ensino de qualidade, o que reforça a busca das famílias por matricular seus filhos nessa instituição. Quanto ao perfil racial, há predominância de alunos autodeclarados brancos, enquanto estudantes autodeclarados pretos constituem a minoria, revelando desigualdades que se expressam no acesso e na composição do corpo discente.

² O período do Governo Zema: Mandato 1º de janeiro de 2023 até 31 de dezembro de 2026.

³ O Partido Novo (também conhecido como NOVO) é um partido político brasileiro de centro-direita, que se identifica como liberal clássico e libertário. Foi fundado em 2011 e registrado em 2014. O partido enfatiza valores como a liberdade individual, a economia de mercado, a redução do Estado e a defesa da lei.

⁴ O Período do governo de Elisa Araújo: Mandato: 1º de janeiro de 2025 a 31 de dezembro de 2028.

⁵ O Partido Social Democrático (PSD) é um partido político brasileiro de centro e governa mais de 900 municípios brasileiros. Projetos desenvolvidos pela prefeita de Uberaba, Elisa Araujo: Criação do Núcleo de Pesquisa da Educação Infantil; Programa de Busca Ativa na educação; Melhoria no Zoneamento Escolar e Modernização Tecnológica nas Escolas.

Outra dimensão institucional relevante para compreender o contexto da Escola Estadual Saber refere-se à forma como os professores são contratados na rede estadual de Minas Gerais. A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) realiza tanto concursos públicos para a nomeação de professores efetivos quanto processos seletivos para contratação temporária, por meio do Sistema de Administração e Gestão de Pessoal Temporário (Siagepe).

Em 2024, por exemplo, foi publicado o Edital PS/SEE-MG nº 4, que rege a seleção de professores temporários (PEB) para 2025, com a finalidade de atender a necessidades de “excepcional interesse público”, conforme a Lei Estadual nº 24.805/2024. Esses contratos temporários são de natureza administrativa e, segundo o edital, não geram vínculo empregatício sob a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Simultaneamente, o Estado nomeia aprovados em concursos anteriores: há nomeações de docentes aprovados no concurso SEE/MG de 2017 para compor o quadro efetivo. Essa combinação entre contratos temporários e nomeações pode gerar descontinuidade no corpo docente, resultando em alta rotatividade ou instabilidade entre professores, o que tende a impactar a continuidade do vínculo pedagógico com os estudantes e a regularidade das práticas de ensino desenvolvidas na escola.

Conforme a Lei nº 24.805/2024, parte do magistério da rede estadual mineira pode ser preenchida por meio de contratação temporária para funções de magistério, hipótese legal que permite atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, inclusive em casos de designação ou substituição de professores, na ausência de provimento por concurso público.

Dessa forma, a análise do contexto de produção da pesquisa é fundamental para a reflexão sobre como os Estudos Coletivos podem atuar na melhoria das ações pedagógicas desenvolvidas, a partir da problematização dessa realidade, e também auxilia na compreensão dos desafios de ensinar a leitura e a escrita para todos.

A compreensão do contexto institucional da realização da pesquisa também foi subsidiada por informações contidas no PPP e no Regimento Escolar da Escola Estadual Saber.

Na sequência, a Figura 1 apresenta um recorte do Regimento Escolar que descreve a organização do Ensino Fundamental, evidenciando a estrutura em ciclos adotada pela instituição, aspecto fundamental para a compreensão das práticas pedagógicas locais.

Figura 1 – Recorte do Regimento Escolar: Organização do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Estadual [REDACTED] oferece o Ensino Fundamental organizado em Ciclos para os cinco anos iniciais, sendo que o Ciclo da Alfabetização corresponde aos três primeiros anos de escolaridade e o Ciclo Complementar da Alfabetização aos dois últimos anos de escolaridade. Atende nos dois turnos Matutino e Vespertino.

Está localizada num bairro central, mas atende alunos residentes em todos os bairros do município de Uberaba.

Fonte: Regimento Escolar da Escola Estadual Saber (2025).

Diante desse conjunto de fatores estruturais, organizacionais e políticos que atravessam o funcionamento da Escola Estadual Saber, torna-se necessário avançar da análise macro do contexto educacional para a compreensão das condições pedagógicas internas da instituição. Para isso, a leitura do PPP constitui uma etapa essencial, pois o documento evidencia como tais políticas e dinâmicas se materializam no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às práticas de alfabetização, leitura e escrita registradas no referido documento. O próximo subitem, portanto, examina essas informações nele contidas.

3.3 Condições institucionais e lacunas de aprendizagem em leitura e escrita

A análise do PPP permite compreender elementos estruturantes do funcionamento da escola e identificar desafios pedagógicos que impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. O documento registra os resultados obtidos nas avaliações externas e internas. Essa informação integra o conjunto de indicadores institucionais utilizados para o monitoramento do desempenho escolar.

Segundo o PPP, a instituição prima pela qualidade na alfabetização, na consolidação da leitura e da escrita, no letramento e nos princípios básicos da matemática, e mantém mecanismos regulares de interação com a comunidade, uma vez que o relacionamento da escola com a comunidade se efetiva por meio do Colegiado Escolar, dos eventos sociais e das reuniões bimestrais para a entrega dos boletins.

Figura 2 – Recorte do Projeto Político Pedagógico

A E. E. [REDACTED] oferece o Ensino Fundamental/Anos Iniciais, primando pela qualidade na alfabetização, consolidação da leitura e escrita, do letramento e dos princípios básicos da Matemática.

A E. E. [REDACTED] está situada em um bairro central da cidade e recebe alunos dos diversos bairros.

O relacionamento da Escola com a comunidade se efetiva por meio do Colegiado Escolar, dos eventos sociais realizados pela Escola e das reuniões bimestrais para a entrega dos Boletins Escolares, e atendimento aos pais quando necessário.

Fonte: PPP da Escola Estadual Saber (2025).

Contudo, os dados apresentados no PPP não eliminam a existência de desafios pedagógicos específicos, especialmente no campo da leitura e da escrita nos anos iniciais, agravados durante e após o período da pandemia de COVID-19. As defasagens de proficiência observadas no 3º ano do Ensino Fundamental, etapa final do ciclo de alfabetização, em consonância com as competências previstas na BNCC, evidenciam a necessidade de consolidação de habilidades essenciais de leitura e escrita.

O Quadro 2 sintetiza as habilidades que demandam maior atenção por parte dos docentes, constituindo-se como base para o planejamento de intervenções pedagógicas intencionais e direcionadas.

Quadro 2 – Habilidades de leitura e escrita a serem consolidadas no 3º ano do Ensino Fundamental

Habilidades de leitura a consolidar	Habilidades de escrita a consolidar
Identificar variações de sons de grafema (c/qu, g/gu, r/rr)	Uso adequado de elementos de coesão textual
Inferir informação em textos que articulam linguagem verbal e não verbal	Aplicação progressiva de regras ortográficas

Reconhecer o efeito de sentido produzido por recursos gráfico-visuais	Uso adequado da pontuação
	Concordância nominal e verbal

Fonte: A autora, a partir da análise dos dados de proficiência e observação das práticas pedagógicas na Escola Estadual Saber (2025).

Assim, embora o PPP registre a existência de resultados satisfatórios em avaliações internas e externas, a análise detalhada das habilidades apresentadas no Quadro 2 evidencia que persistem lacunas específicas no campo da leitura e da escrita no 3º ano do Ensino Fundamental.

A identificação desses pontos críticos, que abrangem desde aspectos fonográficos, como o reconhecimento de variações de grafemas, até elementos estruturais da escrita, como coesão, ortografia e concordância, não contradiz os indicadores gerais da escola, mas revela dimensões do processo de alfabetização que demandam acompanhamento sistemático e práticas pedagógicas mais intencionais.

Nesse contexto, como já mencionado, os Estudos Coletivos na Formação Continuada com os professores configuram-se como uma estratégia essencial para mitigar tais deficiências, contribuindo para que a atribuição de excelência à escola se reflita na proficiência em leitura e escrita e no desenvolvimento integral de cada estudante.

Nesse sentido, os dados aqui analisados auxiliaram a tomada de decisão sobre os caminhos da pesquisa, ao mesmo tempo em que orientam a necessidade de examinar como a Formação Continuada, especialmente por meio dos Estudos Coletivos, pode contribuir para o enfrentamento dessas dificuldades no cotidiano docente.

O mapeamento dessas lacunas também forneceu subsídios para a definição dos procedimentos metodológicos adotados, conforme indicado no início desta seção, articulando revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa de campo, com uso de entrevistas semiestruturadas e observações.

3.4 Revisão de literatura

Mattar e Ramos (2021, p. 37), recorrendo às elaborações de Suri (2013), afirma que “uma revisão de literatura busca uma síntese de pesquisas sobre determinado tema, procurando produzir novos conhecimentos ao tornar explícitas conexões e tensões entre estudos que não eram visíveis antes [...]”.

Nessa perspectiva, para o levantamento das obras, foram consultadas dissertações e artigos científicos disponíveis nas bases de dados BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e SciELO (*Library Online*). Essas plataformas foram selecionadas devido a sua abrangência e significativa relevância para a pesquisa acadêmica na área da Educação brasileira, cobrindo o período de 2020 a julho de 2025.

A primeira fase da busca contemplou definição de palavras-chave e o uso de operadores booleanos para otimizar os resultados. Foram empregados os seguintes descritores, combinados com o operador “AND”: “Estudos Coletivos na Formação Continuada”, “Práticas pedagógicas no Ensino Fundamental nos anos iniciais” e “Formação Continuada”. Além desses, foram incorporadas palavras-chave estratégicas como “Estudos Coletivos”, “Formação Continuada”, “Melhoria da prática pedagógica” e “Ensino Fundamental nos anos iniciais”, visando ampliar a abrangência da pesquisa e garantir a identificação de materiais relevantes.

Após a fase de busca exploratória, realizou-se um processo rigoroso de filtragem para excluir trabalhos que não se alinhavam aos objetivos da pesquisa. Os critérios de exclusão aplicados foram: publicações fora do período definido de 2020 a julho de 2025; estudos que não abordavam diretamente a Formação Continuada docente ou os Estudos Coletivos como ferramenta pedagógica; e pesquisas que não apresentavam metodologias claramente delineadas.

Simultaneamente, os critérios de inclusão que guiaram a seleção das obras foram: estudos que discutem a formação docente no contexto pós-pandemia; pesquisas empíricas e revisões sistemáticas que analisam práticas pedagógicas colaborativas; e trabalhos publicados em português, garantindo maior acessibilidade e aplicabilidade ao contexto educacional brasileiro.

A partir da leitura dos resumos e da triagem inicial, os trabalhos selecionados foram analisados em profundidade, e suas informações categorizadas para subsidiar a construção do referencial teórico.

O Quadro 3 apresenta a síntese da busca exploratória inicial, detalhando os parâmetros utilizados e o volume de obras identificadas que se aproximam do escopo do estudo. Posteriormente, o Quadro 4 apresentará as obras que foram selecionadas após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.

Quadro 3 – Síntese da busca exploratória da literatura

Componente da Busca	Detalhes
Bases de dados consultadas	BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e SciELO (<i>Scientific Electronic Library Online</i>)
Período da busca	2020 a julho de 2025.
Descritores e Palavras-chave	“Estudos Coletivos na Formação Continuada” AND “Práticas pedagógicas no Ensino Fundamental nos anos iniciais” AND “Formação Continuada”; além de: “Estudos Coletivos”, “Formação Continuada”, “Melhoria da prática pedagógica”, “Ensino Fundamental nos anos iniciais”
Total de obras identificadas nas bases de dados (artigos e dissertações)	Artigos (6) e Dissertações (13), totalizando 19 obras, que se aproximaram inicialmente do escopo da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 3 sintetiza a fase inicial da busca bibliográfica, apresentando os parâmetros utilizados e o universo de dezenove obras, entre artigos e dissertações, identificadas nas bases de dados, que se mostraram potencialmente relevantes.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, as obras que compuseram o corpus final para análise estão detalhadas no Quadro 4, que também justifica a relevância de cada uma para a presente investigação. Esse quadro ilustra o funil metodológico da revisão bibliográfica, apresentando as oito obras selecionadas.

Os critérios de inclusão contemplaram: (a) estudos com foco na formação docente durante e após a pandemia; (b) práticas pedagógicas colaborativas; e (c) publicações em língua portuguesa. Além de reconhecer o termo “Estudos Coletivos”, outras expressões, como “grupos colaborativos”, “comunidades de aprendizagem” e “redes de professores”, também foram estabelecidas como critérios de inclusão.

Quadro 4 - Obras selecionadas pós-filtragem e critérios aplicados (5 dissertações e 3 artigos)

Título	Autor/a	Ano	Justificativa da seleção e relevância para a pesquisa	Origem da publicação
A (re) construção da prática docente: Formação Continuada em serviço (Dissertação)	SILVA, Andréia de Moraes	2020	Aborda a Formação Continuada em serviço, essencial para entender a ressignificação da prática docente e o papel de atividades colaborativas como os Estudos Coletivos.	Programa de Pós-graduação <i>strictu sensu</i> em Educação, Universidade de Brasília (UNB)
A Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental no município de Vargem: reflexos na prática docente (Dissertação).	MONTEIRO, Roseanne Márcia Silva Marques	2020	Analisa os impactos da Formação Continuada na prática pedagógica, fornecendo insights sobre mudanças e desafios no Ensino Fundamental, relevante para a compreensão dos impactos dos Estudos Coletivos.	Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

A Formação Continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos anos iniciais (Dissertação)	FRÂNCIO, Alana	2021	Explora como a Formação Continuada mobiliza saberes dos professores dos anos iniciais, sendo fundamental para compreender o desenvolvimento profissional e as trocas de experiências em Estudos Coletivos.	Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul (UCS)
Desenvolvimento docente e melhoria contínua: um olhar sobre a Formação Continuada (Dissertação)	MAYER, Line	2022	Apresenta um estudo sobre como a Formação Continuada contribui para a melhoria contínua da prática docente, alinhando-se diretamente ao interesse da pesquisa sobre o impacto dos Estudos Coletivos e seus resultados na prática pedagógica.	Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Grupos colaborativos na Formação	MOTTA, Sidney Marques da	2023	Aprofunda a compreensão dos grupos colaborativos na	Programa de Pós-graduação <i>stricto-sensu</i> em Educação, Arte e História da

Continuada de professores (Dissertação)			Formação Continuada, destacando a lacuna teórica e a necessidade de sistematização no trabalho entre pares para o desenvolvimento contínuo da prática pedagógica.	Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie
Formação Continuada de professores em serviço: relato de uma prática experienciada (Artigo)	PICK, Marcia; TREVISON, MariaTeresa Ceron	2023	Relata a eficácia da formação em serviço para o aprimoramento do planejamento e da prática pedagógica, validando o trabalho colaborativo e a troca de experiências como elementos-chave para o desenvolvimento profissional.	<i>Práxis Educacional</i>
O coordenador pedagógico e a Formação Continuada de professores dos	PERINI, Renata Livia Soares; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá	2024	Discute o papel do coordenador pedagógico na Formação Continuada,	<i>Educação e Pesquisa</i>

anos iniciais (Artigo)			fundamental para o contexto dos Estudos Coletivos e sua efetividade na melhoria das práticas pedagógicas dos anos iniciais.	
Formação Continuada de professores: uma revisão integrativa sobre o periódico Educação em Revista (Artigo)	SANTOS, Wilder Max Vieira dos; FREITAS, Rodrigo Rodrigues de	2025	Este artigo apresenta uma revisão integrativa sobre a Formação Continuada de professores, mapeando e analisando estudos recentes. Sua relevância reside na visão ampla sobre o tema, metodologia de pesquisa, identificação de desafios e impactos na prática docente, contribuindo diretamente para o escopo da pesquisa sobre Estudos Coletivos e suas contribuições.	<i>Ensino Em-Revista</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Este quadro apresenta as oito obras que foram efetivamente selecionadas para leitura e análise integral, após a aplicação rigorosa dos critérios de inclusão e exclusão. Ele demonstra o resultado do processo de refinamento da busca.

Em síntese, o Quadro 3 sumariza a fase inicial da busca bibliográfica, detalhando os parâmetros utilizados — como as bases de dados BDTD e SciELO, o recorte temporal de 2020 a julho de 2025 e os descritores e palavras-chave empregados. Dessa etapa, foram identificadas dezenove obras que se mostraram inicialmente promissoras.

Na sequência, o Quadro 4 ilustra o funil metodológico da revisão bibliográfica, apresentando as oito obras finalmente selecionadas após a aplicação rigorosa dos critérios de inclusão e exclusão mencionados anteriormente.

A análise aprofundada desses textos permitiu destacar os principais achados, a base teórica adotada, as lacunas existentes e as contribuições mais relevantes dos autores para a temática da pesquisa, decorrentes do uso dos quatro eixos de análise das obras.

Dessa forma, com essa revisão de literatura, foram obtidos conhecimentos produzidos que favorecem a compreensão sobre o papel dos Estudos Coletivos na formação docente, evidenciando suas potencialidades para a qualificação do ensino e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre os professores regentes de turma do 3º ano do Ensino Fundamental, os quais serão expostos na Seção 3.

3.5 Análise documental

A pesquisa documental é uma metodologia de investigação científica que se caracteriza pela análise e interpretação de documentos relevantes, permitindo ao pesquisador acessar informações que sustentam ou complementam outras formas de coleta de dados, como entrevistas ou observações.

De acordo com Cellard (2012), a pesquisa documental envolve uma análise criteriosa dos documentos, com o objetivo de desvelar o contexto histórico e estrutural dos fenômenos estudados, além de proporcionar uma visão crítica sobre a prática e as políticas envolvidas no tema investigado. Essa modalidade possibilita a análise dos registros institucionais e das dinâmicas de poder que se manifestam nos documentos, enriquecendo a reflexão sobre as práticas educativas e os processos formativos.

Nesta investigação, os documentos analisados foram:

a) o PPP, que permite compreender a concepção de educação, as ações pedagógicas, os valores e os objetivos educacionais da instituição;

- b) o Regimento Escolar, que estabelece as normas e diretrizes;
- c) os planos de ação relacionados à formação de professores e ao desenvolvimento profissional;
- d) as atas de reuniões sobre Formação Continuada, que registram as discussões e as decisões tomadas;
- e) os planos de aula da professora.

Esses documentos foram analisados para identificar diretrizes e práticas pedagógicas estabelecidas no contexto da escola para a leitura e a escrita, bem como compreender como elas se articulam com a Formação Continuada dos professores, especialmente com os Estudos Coletivos.

O procedimento adotado para a análise documental contemplou uma análise preliminar (contexto, autor/es, autenticidade e confiabilidade do texto, natureza do documento, conceitos-chave e lógica interna do texto) e a análise propriamente dita, conforme ensina Cellard (2012).

Na análise dos documentos, também foram utilizados procedimentos da análise de conteúdo temática, inspirados nas formulações de Bardin (2011), que permitiram a identificação de padrões e temas emergentes.

A codificação dos dados foi realizada com base em eixos temáticos previamente definidos, como práticas colaborativas, mudanças pedagógicas e o impacto dos Estudos Coletivos na Formação Continuada com professores, além de categorias emergentes evidenciadas durante o processo, tais como Desafios Pós-Pandemia, Infraestrutura e Apoio e Engajamento Docente. Os resultados dessa análise serão apresentados na Seção 4.

3.6 Pesquisa de campo

Nesta pesquisa de campo, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas e realizadas observações. A entrevista com a professora do 3º ano do Ensino Fundamental contemplou temas como: trajetória acadêmica e contribuições para a docência; contribuições dos Estudos Coletivos na prática pedagógica para a leitura e a escrita, no contexto da pandemia e do pós-pandemia; práticas colaborativas e melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita; Formação Continuada, Estudos Coletivos e autonomia dos professores; recursos, estratégias e ferramentas estudadas nos Estudos Coletivos e sua integração à BNCC nos Estudos Coletivos e nas aulas.

A entrevista foi conduzida com um roteiro flexível (Apêndice A), permitindo que a entrevistada expressasse opiniões e experiências, enquanto a pesquisadora mediava a conversa em torno dos temas centrais da pesquisa. A entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita

integralmente para uma análise detalhada, visando a uma compreensão aprofundada das experiências e percepções da docente envolvida no estudo.

Em relação às observações, estas foram realizadas em sala de aula e nas reuniões dos Estudos Coletivos. Utilizou-se uma abordagem de observação participante, na qual a pesquisadora foi inserida no ambiente de estudo, acompanhando o cotidiano escolar e registrando notas de campo. O registro escrito das observações foi essencial para a compreensão do impacto dos Estudos Coletivos na Formação Continuada e na prática docente.

Nessa perspectiva, as observações das reuniões dos Estudos Coletivos foram focadas nas interações entre os professores, na discussão sobre práticas pedagógicas colaborativas, nas narrativas dos docentes sobre suas práticas pedagógicas e nos impactos dos Estudos Coletivos nessas práticas, na metodologia adotada para o desenvolvimento dos Estudos Coletivos e no referencial teórico (Apêndice D).

As observações das aulas dos alunos do 3º ano (Apêndice B) foram focadas nos seguintes temas: (1) descrição da sala de aula e de outros espaços utilizados, bem como o uso desses ambientes para implementar estratégias de leitura e escrita discutidas nos Estudos Coletivos; (2) métodos de ensino utilizados e objetivos pedagógicos; (3) relação dos conteúdos de leitura e escrita com a realidade vivida pelos alunos; (4) número total de alunos, distinção por gênero, nível de engajamento e comportamento em atividades relacionadas à leitura e à escrita; (5) atitudes dos alunos em relação às novas práticas pedagógicas derivadas dos Estudos Coletivos; (6) interação entre professora e alunos; (7) relação entre as ações avaliativas e as reflexões presentes nos Estudos Coletivos; e (8) estratégias pedagógicas colaborativas ou inovadoras.

As observações foram realizadas ao longo de duas semanas, contemplando os temas mencionados anteriormente e registradas em um diário. O registro do trabalho de campo foi sistematizado em um diário, que incluiu tanto o acompanhamento das aulas do 3º ano quanto as interações e dinâmicas observadas nos espaços dos Estudos Coletivos.

O trabalho de campo iniciou-se após a análise e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, considerando as orientações de Creswell (2021), que enfatiza a importância da aprovação ética como requisito fundamental para garantir a integridade da pesquisa e de seus participantes.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, o gestor da escola selecionada foi contatado para a apresentação formal do projeto, conforme descrito por Libâneo (2018), que destaca a importância do envolvimento institucional em pesquisas educacionais. Em seguida, os professores do 3º ano do Ensino Fundamental foram apresentados à proposta do estudo, sendo essa etapa essencial para garantir o comprometimento e a participação dos docentes.

Antes de iniciar a produção de dados, os objetivos e os procedimentos da pesquisa foram explicados detalhadamente aos professores, conforme sugere Imbernón (2010), que defende a transparência e o respeito aos sujeitos da pesquisa como componentes essenciais da ética educacional.

Os docentes foram informados de que teriam liberdade para aceitar ou recusar sua participação, e aqueles que optaram por colaborar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Além disso, a proposta do estudo foi apresentada aos pais ou responsáveis pelos alunos do 3º ano cujas aulas foram observadas, em uma reunião previamente agendada pela direção da escola, ocasião em que foram esclarecidas dúvidas e demonstrada a importância da observação das aulas.

Assim, antes de iniciar as observações em sala de aula, foi realizada uma reunião com os pais dos alunos para apresentar a pesquisa, explicar seus objetivos e a importância do estudo e das observações das aulas, bem como esclarecer que a presença da pesquisadora em sala de aula não interferiria no plano de aula e que todos os dados produzidos seriam tratados de forma confidencial. Os pais foram convidados a esclarecer dúvidas e, caso concordassem, autorizar a participação de seus filhos na pesquisa.

O projeto também foi apresentado aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, utilizando linguagem adequada à faixa etária. Considerando a participação de crianças, foram apresentados dois documentos: o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinado exclusivamente pelos alunos, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado pelos responsáveis legais. Durante a apresentação, enfatizou-se a importância da autorização formal para a realização das observações das aulas, garantindo que responsáveis e alunos compreendessem os objetivos e os procedimentos da pesquisa.

Reafirma-se que a pesquisa de campo, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observações das práticas pedagógicas de uma professora regente efetiva do 3º ano do Ensino Fundamental e dos Estudos Coletivos, conforme explicado anteriormente, em função da rotatividade de professoras regentes contratadas. Wenger (1998) salienta que a observação direta das práticas é essencial para compreender como os processos de aprendizagem e colaboração ocorrem em contextos educacionais.

Após a transcrição das entrevistas e a sistematização das observações, os dados foram categorizados para análise, em conformidade com a metodologia proposta por Creswell (2010), sendo utilizados procedimentos inspirados na análise temática de Bardin (2011). A análise qualitativa também foi guiada pelos princípios da análise temática, conforme Braun e Clarke

(2019), buscando identificar padrões recorrentes e aspectos específicos, de modo a compor respostas às questões orientadoras do estudo. Dessa forma, a análise dos dados das observações e das entrevistas buscou responder às perguntas orientadoras da pesquisa.

Conforme apontado por Wenger (1998), as comunidades de prática oferecem um espaço fértil para o desenvolvimento profissional contínuo, pois promovem a colaboração, a reflexão compartilhada e a construção de conhecimentos e, neste trabalho, reconhecem-se aspectos dos Estudos Coletivos da escola que se aproximam dessas comunidades.

A partir dos objetivos e das questões do estudo, os dados produzidos por meio das entrevistas e observações, com enfoque qualitativo, foram analisados a partir de eixos temáticos definidos anteriormente. Nesse processo analítico, foram utilizados princípios e procedimentos da análise de conteúdo temática (Braun; Clarke, 2019), permitindo a identificação de padrões e temas emergentes a partir das observações e das entrevistas, bem como a identificação, a análise e a interpretação das mensagens.

A codificação dos dados fundamentou-se em eixos definidos *a priori*, tais como práticas colaborativas e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, Estudos Coletivos, mudanças pedagógicas e impacto na Formação Continuada, incorporando também categorias emergentes identificadas ao longo do processo de leitura e análise dos dados.

Nesse processo, após aglutinações de eixos, foram utilizados os seguintes eixos de análise temáticos e subeixos:

- i. Como os Estudos Coletivos, na Formação Continuada com professores, contribuem para as práticas pedagógicas de leitura e escrita
 - a. Estudos Coletivos e mudanças na prática pedagógica.
 - b. Percepção dos professores acerca da contribuição dos Estudos Coletivos para a atualização de seus conhecimentos e a aquisição de novas habilidades no contexto da prática pedagógica.
 - c. Estudos Coletivos, troca de experiências e construção de conhecimentos compartilhados entre os professores.
 - d. Estudos Coletivos, práticas colaborativas e melhoria do ensino.
- ii. Participação dos professores no Grupo de Estudo
 - a. Engajamento dos professores nas atividades propostas no Grupo de Estudo Coletivo.
 - b. Narrativas sobre desafios e facilidades dos professores nesse espaço formativo.
- iii. Desafios pedagógicos que emergiram durante e após a pandemia no ensino da leitura e da escrita e a influência dos Estudos Coletivos no enfrentamento desses desafios
 - a. Desafios no ensino da leitura e da escrita durante a pandemia.

b. Influência dos Estudos Coletivos no enfrentamento desses desafios.

iv. Recursos, ferramentas ou estratégias discutidos nos Estudos Coletivos, essenciais para a implementação de práticas pedagógicas eficazes no Ensino Fundamental.

Por fim, cabe registrar que a análise dos dados da pesquisa de campo, decorrentes das entrevistas e observações, dedicou-se também à identificação dos recursos, ferramentas e estratégias pedagógicas discutidos nos Estudos Coletivos. O objetivo foi compreender como esses elementos foram considerados essenciais pelos professores para a implementação de práticas de ensino mais eficazes.

A partir dessa análise, foi possível delinear quais abordagens e materiais, pautados no trabalho colaborativo, foram mobilizados para atender aos desafios da leitura e da escrita, especialmente no contexto do 3º ano do Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa de campo serão apresentados na Seção 4.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção tem como propósito apresentar os resultados da análise das obras, considerando os eixos temáticos, a base teórica adotada, as lacunas existentes e as contribuições mais relevantes dos autores para esta pesquisa. Para tanto, expõe os principais achados dessas obras, em diálogo com os alicerces teóricos estabelecidos e com as lacunas identificadas no campo de estudo, destacando as contribuições mais significativas para a fundamentação e o desenvolvimento da presente pesquisa.

Dessa forma, os subsídios teóricos aqui apresentados serão retomados na análise dos dados empíricos, de modo a favorecer uma compreensão aprofundada sobre como os Estudos Coletivos, inseridos na Formação Continuada, podem contribuir para o enfrentamento dos desafios das práticas pedagógicas de leitura e escrita.

4.1 Análise detalhada da literatura: contribuições e lacunas

Este subitem apresenta os resultados da análise da revisão de literatura. A partir dos eixos temáticos estabelecidos, serão expostos o foco de cada obra analisada, suas contribuições mais relevantes para a temática da pesquisa e as lacunas identificadas. O diálogo com a literatura selecionada irá, por fim, fundamentar a discussão sobre o papel dos Estudos Coletivos na formação docente.

4.1.1 *A (Re)Construção da Prática Docente: Formação Continuada em serviço (Silva, 2020)*

A dissertação de Andréia de Moraes Silva (2020), intitulada “A (Re)Construção da Prática Docente: Formação Continuada em serviço”, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa teve como objetivo central investigar como professores da Educação Infantil aprimoram a práxis docente a partir da Formação Continuada em serviço.

A autora partiu da premissa de que a formação docente é um processo inconcluso e permanente, buscando compreender como as ações formativas em serviço fomentam uma reflexão dialógica e narrativa sobre o fazer pedagógico, em um esforço de ressignificação da prática docente.

O estudo adotou abordagem qualitativa e a perspectiva da pesquisa participante, envolvendo seis professoras da Educação Infantil de uma escola particular do Distrito Federal. Os instrumentos de coleta de dados incluíram questionário, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos institucionais da escola, relativos ao período de 2014 a 2020.

O aporte teórico da dissertação fundamentou-se em contribuições de Nóvoa (2017), acerca da Formação Continuada e da profissionalização docente; Tardif (2005), sobre os saberes docentes; Gimeno Sacristán (2020), sobre a prática pedagógica e o currículo; Imbernón (2010), acerca da formação permanente e a inovação; Pimenta (2012), em relação à formação de professores e a pesquisa; Proença (2018), sobre o contexto da Formação Continuada; e Donald Schön (1992) e o conceito de professor reflexivo. A pesquisa de Silva (2020) ancora-se em uma base epistemológica de perspectiva crítica.

Os principais resultados evidenciaram a melhoria da prática docente impulsionada pelas formações em serviço. As narrativas das professoras demonstraram engajamento e “expressiva empolgação com a reflexão realizada a partir da prática docente e seus efeitos formativos”, indicando que a formação, quando baseada na reflexão e no diálogo sobre o cotidiano escolar, promove a ressignificação das ações pedagógicas.

A pesquisa concluiu que o percurso formativo adotado na instituição foi considerado satisfatório pelas participantes, embora tenham sido apontados anseios por maior tempo destinado à formação e por um retorno mais sistemático sobre o processo. A autora enfatiza a importância de uma formação que não seja passageira ou imposta de forma verticalizada por especialistas, mas que promova um diálogo consistente e inspirador, fomentando a ação compartilhada a partir dos sujeitos da escola.

Essa abordagem possibilita uma articulação significativa entre teoria e prática, como forma de apropriação do conhecimento mediada pela Formação Continuada em serviço, gerando elementos reflexivos.

Para a presente investigação, a dissertação de Silva (2020) oferece contribuições relevantes. Primeiramente, reforça a concepção de que a formação docente é um processo contínuo e transformador, validando a premissa de que a prática docente está em constante (re)construção. Essa perspectiva dialógica da formação, que integra teoria e prática por meio da reflexão compartilhada, constitui um pilar para compreender as potencialidades dos Estudos Coletivos. Em segundo lugar, os resultados apresentados por Silva, que demonstram o engajamento e a satisfação dos professores com formações baseadas na reflexão sobre a própria prática, fornecem indícios da efetividade de abordagens formativas que valorizam a experiência e a voz docente, características centrais dos Estudos Coletivos.

Apesar da abrangência de suas análises, a dissertação de Silva (2020) apresenta lacunas que a presente pesquisa busca explorar. O foco em uma escola particular de Educação Infantil no Distrito Federal contrasta com o recorte desta investigação, centrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º ano) e em uma escola da rede pública estadual no município de Uberaba-MG. Essa diferença de contexto é significativa, uma vez que as especificidades curriculares, as demandas pedagógicas, como a alfabetização e o letramento mais intensificados no 3º ano, e os desafios socioeconômicos do ensino público podem produzir dinâmicas distintas na Formação Continuada.

Ademais, embora Silva aborde a Formação Continuada em serviço de modo geral, sua dissertação não aprofunda os mecanismos específicos dos Estudos Coletivos como metodologia central de formação, aspecto que constitui o cerne do presente estudo. Soma-se a isso o fato de que a obra não se insere no contexto pós-pandemia, recorte temporal fundamental desta pesquisa, que analisa as práticas docentes diante de novas demandas e processos de adaptação.

4.1.2 A Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental no Município de Vargem: Reflexos na Prática Docente (Monteiro, 2020)

A dissertação de Roseanne Márcia Silva Marques Monteiro (2020), intitulada “A Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental no Município de Vargem Grande: Reflexos na Prática Docente”, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e integra o grupo de pesquisa “Escola, Currículo e Formação Docente” da referida instituição.

O objetivo central da pesquisa foi analisar a Formação Continuada de professores da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da rede municipal de ensino de Vargem Grande/MA e seus reflexos na prática docente. A autora partiu da necessidade de (re)pensar a organização escolar e o trabalho docente em meio às transformações da educação brasileira, buscando uma educação de qualidade que promova uma “profissionalidade crítica e comprometida com os interesses sociais de uma formação humana crítica e emancipatória”.

O estudo abordou as concepções dos professores sobre a Formação Continuada, a relação entre teoria e prática na ação pedagógica a partir dessas formações e a contribuição da Formação Continuada como propulsora de novos caminhos e descobertas para a prática pedagógica.

Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de Vargem Grande/MA e contou com a participação de 14 sujeitos: 10 professores,

dois gestores e dois orientadores pedagógicos. Os instrumentos e técnicas de coleta de dados incluíram pesquisa bibliográfica e documental, grupo focal e entrevistas, com foco nas formações promovidas pela Coordenação de Formação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/VG). O referencial teórico e metodológico da dissertação apoiou-se em autores e conceitos como Freitas (2002), Duarte (2003), Martins (2010), Gatti (2005), Tardif (2002), Tanuri (2000), Libâneo (2009), Gamboa (2012), Poupart (2010) e Minayo (2010), com pressuposto epistemológico ancorado na teoria histórico-crítica de Demerval Saviani (2011).

Os principais achados de Monteiro (2020) permitiram concluir que as discussões sobre a Formação Continuada nos espaços escolares são fundamentais para avaliar se a condução dessas formações está reproduzindo interesses hegemônicos ou favorecendo práticas educativas mais democráticas, oportunizando aos professores a percepção da necessidade de exercer a docência de forma crítica. A autora defende uma Formação Continuada que vá além da “imediatidade da prática”, buscando ampliar o pensamento crítico, e que seja “produzida de forma coletiva e contextualizada”, considerando a relação dialética entre conhecimentos práticos e teóricos, com vistas à construção de percursos formativos que possam contribuir significativamente para a emancipação dos sujeitos. Tal perspectiva implica uma formação que possibilite aos professores reconhecer a necessidade de evitar a reprodução acrítica e assumir uma postura de agentes e sujeitos da construção do conhecimento.

A pesquisa de Monteiro (2020) assemelha-se a este estudo pelo foco na Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental e nos reflexos dessa formação na prática docente. Ambas as investigações compartilham o interesse em compreender como a formação pode promover uma “profissionalidade crítica” e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais democráticas e emancipatórias. A defesa da autora por uma formação “produzida de forma coletiva e contextualizada”, estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática, alinha-se diretamente à premissa deste estudo sobre a importância e a efetividade dos Estudos Coletivos como espaço de diálogo e reflexão para a construção de saberes e a melhoria da prática pedagógica.

Apesar de sua relevância, a dissertação de Monteiro (2020) distingue-se da presente pesquisa por não aprofundar os mecanismos ou a efetividade dos Estudos Coletivos como metodologia específica para a construção do conhecimento e o aprimoramento da prática docente.

Embora a autora destaque a necessidade de uma formação coletiva, o foco do estudo recai sobre a avaliação da Formação Continuada de modo mais amplo, sem detalhar o funcionamento e os resultados de grupos de estudo, que constituem o cerne desta investigação.

Ademais, a pesquisa foi realizada em um contexto geográfico e institucional específico, qual seja, a rede municipal de Vargem Grande-MA, o que pode envolver dinâmicas e desafios educacionais distintos daqueles observados na rede pública estadual de Uberaba-MG.

Por fim, o estudo não contempla a dimensão dos impactos da pandemia de COVID-19 na formação e nas práticas pedagógicas, aspecto central para a compreensão das necessidades formativas dos docentes no cenário pós-pandemia investigado nesta pesquisa, especialmente no 3º ano do Ensino Fundamental.

4.1.3 A Formação Continuada e a Mobilização dos Saberes dos Docentes dos Anos Iniciais (Frâncio, 2021)

A dissertação de Alana Frâncio (2021), intitulada “A Formação Continuada e a Mobilização dos Saberes dos Docentes dos Anos Iniciais”, foi vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). O objetivo central foi investigar a Formação Continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Veranópolis-RS, analisando a mobilização dos saberes docentes. O estudo buscou compreender como a Formação Continuada influencia a prática pedagógica, considerando a centralidade dos saberes docentes e os aspectos culturais que permeiam a vida dos educadores.

Com enfoque qualitativo e utilizando a metodologia de estudo de caso, a pesquisa envolveu a análise de documentos institucionais da escola (Plano de Carreira Municipal do Magistério, PPP, Documento Curricular Veranense e Regimento Escolar do Ensino Fundamental). Além disso, foram aplicados questionários e realizado um grupo focal com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o propósito de obter informações sobre a Formação Continuada e a maneira como os saberes docentes são mobilizados, com a narrativa emergindo da triangulação das fontes. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2016).

O aporte teórico do estudo fundamenta-se em autores e conceitos como Freire (2011), Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2011), Nóvoa (2013), Pimenta (2012) e Santos (2010), que defendem a Formação Continuada como indissociável da docência. A contextualização dos saberes docentes baseou-se em Charlot (2013), Nunes (2001), Tardif (2014) e Therrien e Damasceno (2000). A relação entre aspectos culturais e Formação Continuada foi abordada por Arroyo (2019), Costa (2010), Kramer e Leite (1998) e Nogueira (2008).

A pesquisa de Frâncio (2021) revelou a importância da Formação Continuada para a

qualificação e a ampliação da formação inicial dos professores, permitindo a reflexão sobre a prática docente e o protagonismo do professor em seu desenvolvimento profissional. A autora destaca que os saberes da experiência (Tardif, 2014), os saberes da docência (Pimenta, 2012) e os saberes da formação profissional (Tardif, 2014) são mobilizados durante a Formação Continuada. Essa formação é compreendida como suporte às práticas em sala de aula e como espaço de reflexão sobre o trabalho docente.

O estudo ressaltou a importância de os professores valorizarem formações que se alinhem à realidade vivenciada em sala de aula e que considerem a cultura docente, incorporando hábitos e necessidades profissionais. Frâncio (2021) identificou, ainda, desafios significativos, como a burocracia e o excesso de cobranças, que impactam a qualidade do trabalho pedagógico. Além disso, a periodicidade e a fragmentação dos encontros formativos, com grandes intervalos e temáticas desconexas, configuram-se como problemáticas, evidenciando a necessidade de que a qualidade da formação esteja associada à frequência e à relevância dos temas para a prática cotidiana. A autora aponta, também, a escassez de tempo extraclasses dos professores para participação efetiva em formações continuadas.

A pesquisa de Frâncio (2021) apresenta convergências com o escopo do presente estudo, especialmente no que se refere ao foco na Formação Continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na mobilização dos saberes docentes para a melhoria da prática pedagógica. Ambas as investigações compartilham a premissa de que a formação deve promover a reflexão sobre a prática docente e o protagonismo do professor em seu desenvolvimento profissional.

A valorização dos saberes da experiência e da cultura docente, defendida por Frâncio, alinha-se diretamente à abordagem dos Estudos Coletivos adotada neste trabalho, que busca constituir espaços colaborativos de compartilhamento e potencialização desses saberes. Ademais, os desafios apontados pela autora quanto à periodicidade e à relevância das formações dialogam com a proposição desta dissertação, que busca modelos formativos contínuos e significativos para a realidade docente.

Apesar de sua pertinência, a dissertação de Frâncio (2021) distingue-se da presente pesquisa principalmente pelo contexto geográfico e institucional. O estudo foi realizado em uma escola municipal de Veranópolis-RS, enquanto esta investigação se desenvolve em uma escola da rede pública estadual de Uberaba-MG, o que pode implicar políticas formativas e dinâmicas escolares distintas.

Além disso, embora Frâncio aborde a mobilização dos saberes docentes, sua dissertação não aprofunda os Estudos Coletivos como metodologia específica ou estratégia central para

essa mobilização e troca de experiências entre professores, aspecto que constitui o cerne desta investigação.

Por fim, assim como as obras anteriormente analisadas, o estudo foi produzido durante o período da pandemia de COVID-19, não explorando de forma aprofundada os desafios e as adaptações das práticas pedagógicas e da Formação Continuada no cenário pós-pandêmico, dimensão central deste estudo, especialmente no contexto da leitura e da escrita no 3º ano do Ensino Fundamental.

4.1.4 Desenvolvimento Docente e Melhoria Contínua: um olhar sobre a Formação Continuada (Mayer, 2022)

A dissertação de Line Mayer (2022), intitulada “Desenvolvimento Docente e Melhoria Contínua: um olhar sobre a Formação Continuada”, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

O objetivo central da pesquisa foi investigar a Formação Continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Ubatuba sob a ótica da melhoria contínua de suas práticas pedagógicas. Partindo da experiência da autora como docente e gestora na rede, buscou-se compreender os estímulos internos e externos que impulsionam o aperfeiçoamento docente, a forma como esse percurso se manifesta e os possíveis meios para estimulá-lo.

Com abordagem qualitativa, a pesquisa entrevistou dezesseis professores (quatorze professoras e dois professores) e quatro gestores da Rede Municipal de Ensino de Ubatuba, entre o primeiro semestre de 2020 e o segundo semestre de 2021. O referencial teórico da dissertação aborda a Melhoria Contínua (MC) como um processo incremental e participativo de busca por qualidade, com origens no gerenciamento da qualidade total e no conceito do Ciclo PDCA (*Plan-Do-Check-Act*), de Edward Deming (Rubenstein *et al.*, 2014; Johnson, 2002).

Mayer destaca que a Formação Continuada não é uma ação pontual, mas um processo de seleção, organização e interpretação das experiências (Craig; Craft; Plessis, 1999), no qual a reflexão sobre acertos e erros é fundamental (Gómez, 1998; Pimenta, 2005). A autora explora a formação pelo trabalho em grupo, que envolve a troca de ideias e experiências entre pares e gestores, e a docência compartilhada, na qual dois ou mais professores lecionam para a mesma turma, promovendo a coconstrução e a discussão da prática.

Os principais achados de Mayer (2022) evidenciaram que, apesar da transformação dos professores ao longo da carreira, não há um processo de melhoria contínua institucionalizado na Formação Continuada da educação pública de Ubatuba-SP. A pesquisa revelou que a troca

com os pares é fundamental para a aprendizagem docente e que o cotidiano escolar constitui o espaço mais propício para essa aprendizagem. As reuniões de Formação Continuada são valorizadas pela possibilidade de troca entre os profissionais.

No entanto, os docentes enfrentam desafios como a falta de apoio profissional para lidar com dificuldades pedagógicas e práticas, bem como a insuficiência desse suporte para o desenvolvimento profissional. Adicionalmente, o estudo identificou a ausência de uma avaliação formal do trabalho pedagógico, e os gestores não observam uma melhora efetiva na prática docente, indicando que as formações continuadas não são avaliadas a partir de um processo sistemático de melhoria contínua. Apesar disso, o planejamento das formações é realizado com base nas necessidades docentes. Mayer (2022) salienta que o percurso de aprendizagem dos professores é predominantemente prático e intuitivo, impulsionado por motivações intrínsecas, em razão da ausência de incentivos externos e de apoio estruturado. A autora aponta, ainda, que a carência de dados, estratégias e metas inviabiliza a implementação de um processo efetivo de melhoria contínua.

A pesquisa de Mayer (2022) apresenta consonância com a presente investigação ao focalizar a melhoria contínua das práticas pedagógicas por meio da Formação Continuada. Ambas as abordagens compartilham a premissa de que a troca entre pares e o cotidiano escolar constituem espaços privilegiados para a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional. A valorização do trabalho em grupo e da docência compartilhada como estratégias que promovem a construção conjunta e a reflexão sobre a prática, identificadas por Mayer, dialoga diretamente com a centralidade dos Estudos Coletivos nesta pesquisa, compreendidos como um modelo de formação colaborativa e contextualizada.

Apesar de sua relevância, a dissertação de Mayer (2022) distingue-se da presente pesquisa em razão do contexto geográfico e institucional. O estudo foi realizado na rede municipal de Ubatuba-SP, que pode apresentar políticas educacionais e desafios específicos distintos daqueles da rede pública estadual de Uberaba-MG.

Ademais, embora Mayer explore o trabalho em grupo e a docência compartilhada, sua dissertação não aprofunda os Estudos Coletivos como metodologia estruturada para o desenvolvimento profissional, aspecto que constitui o cerne desta investigação.

Apesar de a coleta de dados ter ocorrido entre o primeiro semestre de 2020 e o segundo semestre de 2021, período correspondente ao início e à vigência parcial da pandemia de COVID-19, a dissertação não analisa explicitamente os impactos da pandemia nas práticas pedagógicas e na Formação Continuada, recorte temporal e temático fundamental para esta pesquisa, especialmente no contexto do 3º ano do Ensino Fundamental.

4.1.5 Grupos Colaborativos na Formação Continuada de Professores (Motta, 2023)

A dissertação de Sidney Marques da Motta (2023), intitulada “Grupos Colaborativos na Formação Continuada de Professores”, foi defendida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. O trabalho investiga a relevância e o funcionamento dos grupos colaborativos como estratégia para a Formação Continuada de professores em um contexto de reformas educacionais globais e da necessidade de constante aprimoramento da qualidade do ensino. Motivado por sua trajetória, o autor buscou compreender como os educadores concebem e utilizam esses grupos em seu cotidiano.

O objetivo central da pesquisa foi investigar como os educadores concebem os grupos colaborativos no contexto de trabalho, em seu processo de Formação Continuada. Para isso, foram estabelecidos objetivos específicos, como analisar necessidades formativas, caracterizar o grupo colaborativo, identificar dificuldades e analisar sugestões para sua implementação e incentivo.

A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, dividida em quatro etapas principais. A primeira consistiu em uma revisão bibliográfica que contextualizou a formação do educador no Brasil e sua fundamentação legal. A segunda etapa aprofundou-se nos conceitos de grupos colaborativos e sua relação com a Formação Continuada, explorando temas como cidadania, democracia, diálogo, diversidade, autonomia e inclusão. A terceira envolveu um levantamento bibliográfico sistemático no portal da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), com recorte temporal de 2012 a 2022, utilizando descritores como “formação de professores”, “Formação Continuada” e “grupos colaborativos”. Por fim, a quarta etapa consistiu em entrevistas semiestruturadas com professores doutores do ensino superior.

Motta (2023) define grupo colaborativo, de forma ampla, como uma “congregação de educadores que se unem para o trabalho/pesquisa em conjunto, com objetivos definidos e uma agenda”, reconhecendo a natureza fluida do conceito e a flexibilidade em requisitos como presença física ou virtual e interdisciplinaridade.

Os principais autores presentes na dissertação de Motta (2023) incluem Melo (2020), que aborda a mudança de conhecimentos e métodos na educação; André (2010), que questiona a contribuição das pesquisas em formação de professores para o reconhecimento social da área; Ribas (2000), com discussões sobre a descontinuidade de políticas de governo e de Estado e a “culpabilização” docente; Duarte (2003), que aborda a desvalorização do conhecimento teórico;

Facci (2004), que critica a supervalorização da subjetividade no conceito de professor reflexivo; e Soares (2008), que problematiza a ideia de professor-pesquisador.

Os principais achados da análise de nove trabalhos (sete dissertações e duas teses) na BDTD indicaram autores, instrumentos e materiais utilizados nas pesquisas sobre grupos colaborativos. A maior parte dos estudos concentrou-se na educação regular do Ensino Fundamental, em um sentido mais abrangente.

As entrevistas com os docentes corroboraram que o trabalho colaborativo é percebido como uma abordagem valiosa para o compartilhamento de experiências e a busca de soluções coletivas. Contudo, também revelaram lacunas significativas na compreensão e na aplicação dessa modalidade de trabalho nas instituições e nos programas de Formação Continuada.

O autor critica a descontinuidade das políticas de governo, a “culpabilização” dos professores e a falta de clareza nos documentos oficiais. Motta (2023) problematiza os conceitos de “professor reflexivo” e “professor-pesquisador”, alertando para a supervalorização da subjetividade em detrimento da dimensão social, política e coletiva da prática docente.

Para o autor, é crucial conceber uma educação permanente que valorize o conhecimento científico e o caráter socio-histórico da formação, capacitando profissionais críticos capazes de intervir nas condições da educação. A dissertação também discute as reformas educacionais e a “cultura dos dados” – avaliações em larga escala e a BNCC – que impulsionam a necessidade de novas práticas pedagógicas e de Formação Continuada. Por fim, o autor revisa os marcos legais da Formação Continuada no país, apontando que os esforços das políticas públicas para a educação ainda carecem de maior solidez e continuidade para atender às demandas da prática docente.

A pesquisa de Motta (2023) demonstra significativa convergência com o presente estudo ao focar nos grupos colaborativos como estratégia de Formação Continuada e na compreensão da percepção e do uso desses grupos pelos educadores. Ambas as investigações compartilham a premissa de que a Formação Continuada é essencial para o aprimoramento da qualidade do ensino e para a reflexão sobre a prática docente. A valorização do compartilhamento de experiências e da busca por soluções coletivas por meio do trabalho colaborativo, conforme apontado por Motta, alinha-se diretamente ao propósito desta pesquisa de investigar os Estudos Coletivos como espaços de construção de conhecimento compartilhado e de enfrentamento de desafios pedagógicos. Ademais, a crítica do autor à supervalorização da individualidade em detrimento do caráter coletivo da prática docente ressoa com a defesa da colaboração empreendida neste trabalho.

A dissertação de Motta (2023) oferece contribuições substanciais à presente investigação. Destaca-se a validação da relevância dos grupos colaborativos — termo próximo ao de Estudos Coletivos — como estratégia de Formação Continuada, reforçando a premissa fundamental deste estudo. A discussão sobre a necessidade de superar uma formação inicial insuficiente e de buscar o aprimoramento contínuo da qualidade do ensino constitui uma justificativa consistente para a importância dos Estudos Coletivos.

A crítica à descontinuidade das políticas públicas e à “culpabilização” dos professores evidencia a importância de abordagens formativas que valorizem e fortaleçam o trabalho docente. A problematização dos conceitos de “professor reflexivo” e “professor-pesquisador”, aliada à defesa de uma perspectiva socio-histórica e coletiva da formação, oferece um alicerce teórico consistente para esta pesquisa, que busca promover um desenvolvimento profissional ancorado na ação compartilhada.

Apesar das contribuições relevantes, a dissertação de Motta (2023) apresenta lacunas que a presente pesquisa busca explorar. As especificidades pedagógicas dos anos iniciais, especialmente no que se refere à alfabetização e ao letramento, bem como as políticas e os desafios próprios de uma rede estadual, podem gerar dinâmicas e necessidades formativas distintas.

Além disso, embora Motta (2023) aborde amplamente o conceito de grupos colaborativos, o estudo não se aprofunda nos mecanismos específicos e na efetividade dos Estudos Coletivos como metodologia estruturada e intencional para o aprimoramento do ensino da leitura e da escrita, foco central desta investigação.

Por fim, embora a coleta de dados e a revisão bibliográfica abranjam o período até 2022, a dissertação não analisa explicitamente os impactos e as adaptações da Formação Continuada no cenário pós-pandemia para o Ensino Fundamental, recorte temporal e temático fundamental para esta pesquisa, desenvolvida em um contexto marcado por profundas transformações educacionais.

4.1.6 Formação Continuada de Professores em Serviço: relato de uma prática experienciada (Pick; Trevisol, 2023)

O artigo de Márcia Pick e Maria Teresa Ceron Trevisol (2023), intitulado “Formação Continuada de Professores em Serviço: relato de uma prática experienciada”, foi publicado na revista *Práxis Educacional*, v. 19, n. 50.

O trabalho tem como objetivo central a análise de um processo de Formação Continuada de professores em serviço, buscando compreender as contribuições desse modelo formativo para a qualidade do planejamento e das ações pedagógicas instituídas na escola.

As autoras, a partir da experiência vivenciada em uma Escola de Educação Básica no município de Ipumirim, no Oeste Catarinense, evidenciam a relevância da formação contínua no contexto escolar e para a prática docente, especialmente diante das transformações e desafios impostos por novas propostas curriculares, como o Novo Ensino Médio.

A metodologia adotada é de caráter qualitativo, com abordagem descritiva e exploratória, de cunho documental. A base empírica do estudo consistiu na análise de documentos e registros da instituição de ensino, como legislações (ofícios regulamentadores), PPP, relatórios de turmas, registros do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SISGESC) e pautas dos encontros formativos.

Complementarmente, foi realizada a coleta de dados por meio de um grupo focal com seis professores efetivos que atuam na rede pública estadual, na etapa do Ensino Médio. A pesquisa observou os aspectos éticos, tendo sido submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/Unoesc), com parecer favorável.

O artigo não explicita autores que fundamentem a metodologia de forma específica; entretanto, a discussão teórica é sustentada por referências como Nóvoa (2013; 2009), Gimeno Sacristán (1999), Imbernón (2011; 2009), Gatti e Barreto (2009), André e Almeida (2019), Plácido, Alberto e Plácido (2021), Mizukami (1986), Almeida e Moraes (2020), Woods (1999), Esteves e Araújo (2019), Freire (2019), Lidoio, Santos e Reis (2020), Esclarín (2006), Pimenta (2012), Libâneo (2011), Malewschik, Ricardo e Hobold (2020), Nogueira e Borges (2021) e Tardif e Lessard (2014), que abordam temas como o papel do professor, a formação docente, a inovação pedagógica e os desafios da profissão.

Os principais achados da pesquisa evidenciaram que os professores participantes do processo formativo atuaram de forma colaborativa, compartilhando experiências e resultados de suas práticas. O modelo de formação de professores em serviço, caracterizado pela autoformação participativa e pela troca entre pares, desencadeou contribuições significativas para a metodologia de trabalho docente. Os professores, como membros ativos do processo, ressignificaram a relação entre teoria e prática, resultando na melhoria da qualidade do ensino. Além disso, a formação promoveu a troca coletiva de experiências e vivências, contribuindo para o fortalecimento de laços afetivos entre os pares e para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento à escola.

O estudo destaca que o processo de autoformação em serviço, embora permeado por entraves como a burocracia e a apatia de alguns profissionais, é relevante para a construção da identidade profissional e para que o docente se perceba como ator e autor do ato educativo.

O artigo critica, de forma implícita, a insuficiência da formação inicial e a falta de continuidade nas políticas públicas de formação docente, reforçando que a formação em serviço, realizada no espaço escolar, pode suprir essas lacunas ao articular teoria e prática e ao abordar problemas reais do cotidiano.

As autoras enfatizam a importância do coordenador pedagógico no direcionamento e na harmonização das interações nos encontros formativos. Também pontuam a sobrecarga de atribuições dos professores e a necessidade de uma educação que “desperte” e “humanize”, combatendo a “coisificação” do aprendente e a mera transmissão de conteúdos. A descaracterização da formação docente e o cenário pós-pandemia, mencionados no contexto do Novo Ensino Médio, ainda que não aprofundados, constituem o pano de fundo da discussão sobre a necessidade de adaptação e ressignificação das práticas pedagógicas.

O estudo de Pick e Trevisol (2023) apresenta significativa convergência com a presente pesquisa ao analisar a Formação Continuada de professores em serviço e ao ressaltar a importância dos momentos de planejamento e integração como espaços de aprimoramento da prática pedagógica.

O foco na colaboração entre pares, na troca de experiências e na ressignificação da teoria a partir da prática docente alinha-se diretamente ao interesse desta pesquisa em investigar os Estudos Coletivos como metodologia para a construção compartilhada de conhecimentos e o enfrentamento de desafios pedagógicos.

A valorização do sentimento de pertencimento à escola e do professor como protagonista de sua própria formação, a partir de processos de autoanálise e autorreflexão, reforça a premissa de que abordagens colaborativas e contextualizadas são fundamentais para o desenvolvimento profissional.

O artigo de Pick e Trevisol (2023) oferece contribuições relevantes para a presente investigação, sobretudo ao apresentar um relato de prática que evidencia a efetividade de um modelo de Formação Continuada em serviço. Destaca-se, entre essas contribuições, a validação empírica da importância do trabalho colaborativo e da troca de saberes entre docentes como impulsionadores da qualidade do planejamento e das ações pedagógicas.

A descrição da organização dos encontros formativos, com professores de referência, pautas definidas e tempos destinados ao estudo e ao planejamento interdisciplinar, apresenta um modelo prático que pode inspirar a estruturação dos Estudos Coletivos. O estudo reforça,

ainda, a necessidade de espaços para a discussão de situações cotidianas e para a construção de soluções conjuntas, um dos pilares deste estudo. Ademais, a observação de que a formação de professores iniciantes ocorre no próprio ambiente escolar, com o apoio dos docentes mais experientes, evidencia a relevância do intercâmbio de saberes e da continuidade do processo formativo.

Apesar das contribuições apontadas, o artigo apresenta lacunas que a presente pesquisa busca explorar. Em primeiro lugar, embora trate da formação em serviço, o estudo não aborda explicitamente os Estudos Coletivos como metodologia de pesquisa-ação ou como processo formal e intencional voltado a uma problemática pedagógica específica, como a leitura e a escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ademais, o contexto investigado refere-se ao Ensino Médio e à rede pública estadual de Santa Catarina, diferindo do recorte desta investigação, centrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas especificidades do ensino de leitura e escrita.

Em segundo lugar, o artigo, por se configurar como relato de prática experienciada, não aprofunda a análise dos impactos e desafios da Formação Continuada no cenário pós-pandemia para o Ensino Fundamental, aspecto central desta pesquisa.

Por fim, não há detalhamento sobre como a formação em serviço, ainda que colaborativa, se relaciona diretamente com a superação de lacunas de aprendizagem em leitura e escrita no 3º ano do Ensino Fundamental.

4.1.7 O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais (Perine; Barretto, 2024)

O artigo de Renata Livia Soares Perini e Elba Siqueira de Sá Barretto (2024), intitulado “O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais”, foi publicado no periódico *Estudos em Avaliação Educacional*.

O estudo investiga a atuação dos coordenadores pedagógicos (CP) de escolas municipais de São Paulo frente a dois modelos de Formação Continuada de professores dos anos iniciais (1º ao 3º ano): o Projeto Especial de Ação (PEA), da rede municipal, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política federal. O objetivo central foi compreender como os CPs articularam esses programas, que ocorreram concomitantemente entre 2013 e 2016.

A metodologia da pesquisa é qualitativa, combinando levantamento bibliográfico, estudo documental e entrevistas semiestruturadas com dezessete profissionais, incluindo

coordenadores pedagógicos, professoras alfabetizadoras e formadoras das Diretorias Regionais de Ensino (DREs).

O aporte teórico fundamenta-se em autores como Imbernón (2010), Bolívar (2016), Nóvoa (2019) e Paulo Freire (2010), para a discussão da formação docente e do papel do coordenador pedagógico.

No campo da alfabetização, o referencial inclui Ferreiro e Teberosky (1984) e Magda Soares (1998). Além disso, os estudos de Placco, Souza e Almeida (2011) e Domingues (2014) contribuem para a compreensão da coordenação pedagógica no Brasil, enquanto a fundamentação legal da formação docente se apoia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e em outros documentos oficiais.

As entrevistas, realizadas entre dezembro de 2016 e outubro de 2017 com profissionais diretamente envolvidos nos processos formativos, possibilitaram a análise dos modelos de formação e da atuação dos CP, sendo todos os sujeitos do sexo feminino, com experiências variadas na rede.

Os principais resultados do artigo indicam que a coordenação pedagógica constitui um elo crucial entre as políticas de formação e as práticas escolares, sendo sua atuação fundamental para a implementação das ações formativas. Ambos os modelos, PEA e PNAIC, são considerados potencialmente transformadores, desde que dialoguem com a prática docente e recebam apoio sistemático dos órgãos gestores.

O PEA foi valorizado como um projeto anual elaborado por escola, coordenado pelo CP, baseado nas demandas internas e nas políticas municipais, representando uma conquista no processo de profissionalização docente, ao garantir tempo remunerado para a formação. Contudo, apresentou limitações, como a não inclusão de todos os docentes. A figura do CP na rede paulistana é central, porém marcada por um extenso rol de atribuições, muitas delas não diretamente vinculadas à formação, o que gera o desafio de manter o foco formativo.

Em relação ao PNAIC, segundo as autoras, embora tenha sido uma política relevante e incorporada pela rede municipal de São Paulo, não provocou mudanças expressivas na prática docente, possivelmente em razão das dificuldades de disseminação dos aprendizados, da falta de diálogo com o percurso formativo da rede e da exclusão inicial dos CPs das ações formativas.

Em síntese, o estudo ressalta as potencialidades do trabalho dos coordenadores pedagógicos, mas também aponta limitações decorrentes da sobrecarga de atribuições e do escasso tempo disponível. O artigo conclui que a Formação Continuada, tanto em modelos locais quanto federais, apresenta maior potencial quando construída de forma compartilhada,

com os professores como sujeitos ativos do processo, e quando há apoio da gestão para superar impasses e sustentar avanços.

No que se refere às contribuições para o campo de estudo, a literatura analisada evidencia a relevância da Formação Continuada, com destaque para abordagens colaborativas, como os Estudos Coletivos, no desenvolvimento profissional docente e no aprimoramento das práticas pedagógicas de leitura e escrita. O reconhecimento da importância da troca de experiências e da construção conjunta de saberes diante dos desafios educacionais constitui um achado recorrente.

Entretanto, a análise também revela lacunas significativas, especialmente no que diz respeito à investigação de como os Estudos Coletivos contribuem diretamente para o enfrentamento de desafios práticos relacionados à leitura e à escrita no 3º ano do Ensino Fundamental, sobretudo diante das defasagens acentuadas no cenário pós-pandemia. Assim, os subsídios teóricos aqui expostos fornecem a fundamentação necessária, enquanto as lacunas identificadas reforçam a relevância e a originalidade desta pesquisa, servindo de base para a análise dos dados empíricos.

Apesar de sua relevância, o artigo de Perini e Barretto (2024) apresenta distinções e lacunas em relação à presente investigação. Em primeiro lugar, o estudo concentra-se na complexidade da atuação do coordenador pedagógico diante da concomitância de dois programas de formação de grande porte (PEA e PNAIC). A presente pesquisa, por sua vez, volta-se à análise dos Estudos Coletivos como metodologia formativa em si, independentemente da sobreposição de políticas educacionais, focalizando seus mecanismos e impactos específicos.

Em segundo lugar, o contexto e o nível de ensino investigados por Perini e Barretto referem-se à rede municipal de São Paulo, uma realidade específica em termos de estrutura e trajetória da formação docente. Esta investigação, ao contrário, situa-se em uma escola da rede pública estadual de Uberaba-MG, que apresenta dinâmicas, recursos e desafios distintos. Ademais, embora o artigo aborde o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano), a presente pesquisa concentra-se especificamente no 3º ano do Ensino Fundamental e nas particularidades do ensino de leitura e escrita nessa etapa.

4.1.8 Formação Continuada de Professores: uma revisão integrativa sobre o periódico *Educação em Revista* (Santos; Freitas, 2025)

O artigo de Wilder Max Vieira dos Santos e Rodrigo Rodrigues de Freitas (2025), intitulado “Formação Continuada de Professores: uma revisão integrativa sobre o periódico *Educação em Revista*”, trata-se de um estudo de revisão integrativa, metodologia essencial para a síntese do conhecimento, e foi publicado como *preprint* no SciELO (com submissão em junho de 2025 e postagem em julho de 2025).

O objetivo central do trabalho foi mapear e analisar as pesquisas veiculadas entre 2020 e 2024 no periódico *Educação em Revista* sobre a Formação Continuada de professores no Brasil, buscando responder à questão norteadora: “De que maneira a formação continuada contribui para a atuação profissional docente?”.

A relevância desse estudo para a presente dissertação reside em sua capacidade de sistematizar os debates atuais e as lacunas acerca do desenvolvimento profissional docente, identificando tendências e desafios da Formação Continuada, com especial atenção à necessidade de processos colaborativos e contextualizados, aspectos que fundamentam a proposta dos Estudos Coletivos.

A metodologia empregada foi a revisão integrativa, com foco na síntese do conhecimento e na identificação de lacunas. Os autores seguiram seis etapas: definição do tema e da questão orientadora; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão (artigos originais em português, publicados entre 2020 e 2024, sobre Formação Continuada de professores no periódico *Educação em Revista*); seleção dos estudos (leitura de resumos e, posteriormente, dos textos na íntegra); categorização dos dados; análise e interpretação dos resultados; e apresentação da síntese dos achados.

Foram utilizados descritores como “formação continuada”, “Formação Continuada”, “Formação Continuada docente” e “Formação Continuada de professores”, resultando na análise de oito artigos selecionados.

Para a categorização dos dados, adotou-se o procedimento proposto por Bardin (2011), delineando cinco categorias: objetivos da Formação Continuada; modalidades e estratégias de Formação Continuada; participação docente; dificuldades e desafios na Formação Continuada; e impacto na vida profissional.

O referencial teórico mobilizado pelos autores é amplo, incluindo Schön (2000), Tardif (2014), Imbernón (2010), Freire (1996; 1993), Libâneo (2004; 2013), além de autores

específicos da metodologia de revisão integrativa, como Mendes, Silveira e Galvão (2008), Souza, Silva e Carvalho (2010) e Rodrigues, Sachinski e Martins (2022).

Os principais resultados de Santos e Freitas (2025) confirmam que a Formação Continuada desempenha papel crucial na qualificação das práticas pedagógicas, no fortalecimento da identidade profissional e na promoção da inclusão. Os estudos analisados indicam que os professores buscam participar ativamente de processos formativos que considerem seus contextos e especificidades.

O artigo destaca objetivos multifacetados da Formação Continuada, como a atualização tecnológica, a promoção da inclusão e a valorização das trajetórias docentes. Em termos de modalidades, a Educação a Distância (EaD) e a integração de tecnologias digitais emergem como estratégias eficazes, especialmente quando articuladas a propostas reflexivas e contextualizadas.

A pesquisa enfatiza a participação ativa dos docentes como elemento central para a ressignificação de suas práticas, valorizando os saberes da experiência. No entanto, o estudo também aponta desafios persistentes, como a ausência de políticas institucionais sistemáticas, a desarticulação entre teoria e prática, a sobrecarga de atribuições dos coordenadores pedagógicos e a dificuldade de abordar temas sensíveis. Conclui-se que uma Formação Continuada crítica, colaborativa e contextualizada é essencial para a transformação da prática educativa e para o crescimento profissional dos docentes.

A pesquisa de Santos e Freitas (2025) apresenta significativa convergência com o presente estudo, dada a sua natureza de revisão integrativa sobre a Formação Continuada de professores. O artigo constitui um alicerce robusto ao fornecer um mapeamento abrangente e atualizado das produções sobre o tema, validando a relevância da Formação Continuada para a qualificação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional docente.

A discussão sobre a diversidade de modalidades e estratégias formativas, a ênfase na participação ativa dos professores e a identificação dos desafios estruturais e metodológicos da Formação Continuada dialogam diretamente com as premissas desta investigação sobre os Estudos Coletivos.

A atenção conferida pelos autores aos contextos escolares e às especificidades da prática docente reforça a necessidade de abordagens formativas contextualizadas, característica central dos Estudos Coletivos. Além disso, a relevância atribuída à reflexão crítica e à colaboração no processo formativo encontra correspondência direta nos princípios que orientam o presente trabalho.

Apesar de suas contribuições, o artigo de Santos e Freitas (2025), por se tratar de uma revisão integrativa, não aprofunda a investigação empírica de uma modalidade específica de formação, como os Estudos Coletivos, nem se concentra em um recorte temático específico, como a leitura e a escrita no 3º ano do Ensino Fundamental.

Embora discuta, de forma geral, as dificuldades e os desafios da Formação Continuada, o estudo não detalha os impactos da pandemia de COVID-19 nem as defasagens de aprendizagem associadas a esse período no contexto específico dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A presente pesquisa, por sua vez, busca analisar como os Estudos Coletivos podem atuar como uma resposta direta e contextualizada a esses desafios pós-pandêmicos, oferecendo uma análise mais aprofundada dos mecanismos e dos resultados dessa metodologia no ensino da leitura e da escrita em uma realidade específica da rede estadual.

Quadro 5 – Análise da literatura: base teórica, resultados e contribuições para a pesquisa

Autor (Ano)	Base teórica do estudo analisado	Principais resultados do estudo analisado	Relação com os objetivos e questões da pesquisa	Contribuições para pesquisa
Silva (2020)	Nóvoa (Formação Continuada), Tardif (saberes docentes), Gimeno Sacristán (prática pedagógica), Imbernón (inovação), Pimenta (pesquisa).	A formação em serviço, baseada na reflexão e no diálogo, enriquece a prática docente, promove a ressignificação e fomenta a ação compartilhada.	Relaciona-se com o Objetivo Geral ao validar a formação em serviço para enfrentar desafios da prática. Conecta-se à Questão Complementar sobre mudanças na prática, demonstrando	Valida a premissa de que a formação contínua, centrada na prática e no diálogo, é transformadora. Fornecer um alicerce teórico para a importância da reflexão compartilhada,

	Base: Perspectiva crítica.		que a reflexão compartilhada impulsiona essas mudanças.	que é a essência dos Estudos Coletivos.
Monteiro (2020)	Freitas, Duarte, Martins, Gatti, Tardif, Libâneo. Base: Teoria histórico-crítica de Demerval Saviani	A Formação Continuada é vital para práticas democráticas e emancipatórias. A formação deve ser contextualizada e produzida coletivamente para que a relação dialética entre teoria e prática seja efetiva.	Alinha-se ao Objetivo Geral ao reforçar a necessidade de uma formação contextualizada e coletiva para aprimorar a prática. Responde à Questão Complementar ao indicar que a formação coletiva leva à percepção de uma docência mais crítica.	Reforça a importância de uma formação crítica e contextualizada. O conceito de “formação produzida de forma coletiva” é um forte respaldo teórico para a metodologia dos Estudos Coletivos.
Frâncio (2021)	Freire, Gatti e Barreto, Imbernón, Nóvoa, Pimenta (Formação Continuada); Charlot, Tardif, Therrien e Damasceno	A Formação Continuada qualifica a inicial, mobilizando saberes da experiência e fomentando o protagonismo docente.	Relaciona-se ao Objetivo específico ao evidenciar que a Formação Continuada permite a mobilização dos saberes docentes.	Destaca a centralidade dos saberes da experiência e do protagonismo docente, que são elementos-chave para o sucesso dos Estudos Coletivos.

	(saberes docentes)	A formação eficaz se alinha à realidade da sala de aula e à cultura docente.	Dialoga com a Questão Complementar ao mostrar que a valorização da experiência docente é crucial para a troca de conhecimentos.	Os desafios identificados (periodicidade e fragmentação) justificam a busca por modelos de formação mais contínuos e relevantes.
Mayer (2022)	Deming, Rubenstein et al. (Melhoria Contínua); Craig, Craft e Plessis, Gómez, Pimenta (formação); Woods (docência compartilhada)	A troca entre pares e a docência compartilhada são fundamentais para o aprendizado, mas há ausência de um processo formal de melhoria contínua e apoio estruturado nas escolas.	Alinha-se ao Objetivo específico, ao investigar as mudanças na prática. Mostra a necessidade de um processo estruturado (como os Estudos Coletivos) para que a troca entre pares se converta em melhoria contínua e não apenas em prática intuitiva.	Fundamenta a eficácia da troca entre pares e da docência compartilhada para o desenvolvimento profissional. A lacuna de um processo formal de melhoria contínua justifica a relevância da sua pesquisa em propor os Estudos Coletivos como tal.

Motta (2023)	Melo, André, Ribas, Duarte, Facci, Soares	Grupos colaborativos são vistos como valiosos para o compartilhamento de experiências, mas existem lacunas em sua aplicação e continuidade. O autor problematiza a supervalorização da individualidade na formação.	Conecta-se diretamente à sua Questão Central e aos dois Objetivos, ao validar o trabalho colaborativo (similar aos Estudos Coletivos) como estratégia de formação. Responde à Questão Complementar, ao corroborar que o trabalho em grupo facilita a troca de experiências e a busca por soluções.	Valida a relevância dos "grupos colaborativos" como estratégia de formação contínua, reforçando a premissa de sua pesquisa. A crítica à individualidade e a defesa do caráter socio-histórico e coletivo da formação fornecem um alicerce teórico robusto.
Pick e Trevisol (2023)	Nóvoa, Gimeno Sacristán, Imbernón, Gatti, Freire, Pimenta, Tardif, entre outros.	A formação em serviço, com a troca coletiva de experiências, promove a ressignificação da prática docente e a melhoria do planejamento.	Relaciona-se ao Objetivo Geral e específico, ao demonstrar que a formação em serviço, com troca entre pares, leva a mudanças	Oferece uma validação empírica da eficácia do trabalho colaborativo na escola para a melhoria da qualidade do

		O sentimento de pertencimento à escola também é reforçado.	concretas no planejamento e nas ações pedagógicas. Fornece um exemplo prático que sua pesquisa pode aprofundar.	ensino e do planejamento. O relato de uma prática organizada com pautas e tempos de estudo inspira a estruturação de seus Estudos Coletivos.
Perini e Barretto (2024)	Imbernón, Bolívar, Nóvoa, Freire (formação); Ferreiro e Teberosky, Magda Soares (alfabetização)	O Coordenador Pedagógico (CP) é crucial para a Formação Continuada, que deve ser construída de forma compartilhada e dialógica. Há desafios como a sobrecarga do CP e a desarticulação entre políticas e prática.	Relaciona-se diretamente aos Objetivos Geral e Específico, pois a figura do CP é central na organização e sustentação nas atividades trabalhadas na Formação Continuada. Os desafios da sobrecarga do CP são parte da análise das facilidades e dificuldades na participação docente.	Salienta o papel estratégico do Coordenador Pedagógico como mediador nas reuniões de Formação Continuada. O estudo de modelos de formação em alfabetização fornece uma base teórica relevante para o seu recorte temático.

Santos e Freitas (2025)	Schön, Tardif, Imbernón, Freire, Libâneo, entre outros. Base: Revisão integrativa	A Formação Continuada é crucial para a qualificação das práticas e a inclusão. A participação ativa dos docentes e a abordagem contextualizada são fundamentais. Há desafios como a falta de políticas sistemáticas e a desarticulação teoria-prática.	Fornece um mapeamento abrangente que justifica a relevância do seu tema de pesquisa (Objetivo Primário). As categorias de análise do artigo (participação, desafios, impacto) são um guia útil para as suas questões de estudo.	Atua como uma validação geral da importância do tema. As lacunas identificadas pelo artigo (a falta de estudos empíricos sobre metodologias específicas e a relação com o pós-pandemia) reforçam a originalidade e a contribuição da sua pesquisa.
-------------------------	--	--	---	--

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A análise detalhada das obras apresentada no Quadro 5 é complementada por informações sobre a frequência de citação dos autores que compõem a base teórica desta investigação.

O Gráfico 2, a seguir, apresenta a frequência de citação dos principais autores que integram o referencial teórico. Essa representação visual não apenas ratifica a seleção bibliográfica, como também permite identificar, de maneira objetiva, os pilares conceituais desta dissertação. A consolidação da autoridade e da solidez da fundamentação teórica é crucial para o desenvolvimento da Síntese Crítica, que será abordada no Subitem 4.2.

Gráfico 2 – Frequência de citação dos autores na revisão de literatura

Citados na Base Teórica

Quadro 5 – Análise da Literatura



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.2 Síntese crítica: convergências e divergências da literatura

O movimento de análise detalhada da literatura, apresentado no Subitem 4.1, permitiu a transposição da catalogação individual das obras para uma síntese crítica, estabelecendo um diálogo coerente entre os autores e seus achados. Esta subseção tem como objetivo demarcar as convergências teóricas e empíricas que sustentam a premissa desta dissertação, ao passo que delineia as divergências e lacunas que legitimam a relevância e a originalidade da investigação sobre o papel dos Estudos Coletivos como resposta metodológica para o enfrentamento dos desafios das práticas pedagógicas de leitura e escrita no 3º ano do Ensino Fundamental, no cenário pós-pandemia.

A partir dessa síntese, o diálogo estabelecido entre as oito obras selecionadas permitiu a consolidação do debate em três eixos centrais e interligados. Esses eixos delimitam, simultaneamente, as bases conceituais que alicerçam esta dissertação e as lacunas que demonstram sua relevância no campo. Os eixos são:

- 1) A Formação Continuada como processo colaborativo e contextualizado (Eixo de Convergência Teórica);
- 2) O desafio metodológico: da colaboração informal à sistematização metodológica;
- 3) O vácuo contextual: pesquisas no contexto pós-pandemia sobre o ensino de leitura e escrita no 3º ano do Ensino Fundamental (afastamento contextual e temporal).

4.2.1 Eixo 1: A Formação Continuada como processo colaborativo e contextualizado

A principal convergência entre os trabalhos de Silva (2020), Monteiro (2020), Frâncio (2021), Mayer (2022), Motta (2023), Pick; Trevisol (2023), Perini; Barretto (2024) e Santos; Freitas (2025) reside na defesa unânime de que a Formação Continuada eficaz é um processo ininterrupto, dialógico e centrado na prática.

Há um claro alinhamento quanto à importância da reflexão sobre a própria prática como motor da ressignificação docente (Silva, 2020; Frâncio, 2021; Pick; Trevisol, 2023). Essa reflexão transcende a dimensão individual e se consolida por meio do caráter coletivo e colaborativo da formação. Autores como Monteiro (2020) defendem explicitamente a necessidade de uma formação produzida coletivamente e contextualizada, capaz de promover uma “profissionalidade crítica”.

A valorização do trabalho em grupo, da troca entre pares e da docência compartilhada como espaços privilegiados de aprendizagem (Mayer, 2022; Motta, 2023; Pick; Trevisol, 2023) reforça a premissa de que a solução para os desafios pedagógicos não está na prescrição externa, mas na construção conjunta de saberes. Motta (2023) e Frâncio (2021) convergem, ainda, na crítica à supervalorização da individualidade na formação – associada à noção de “professor reflexivo” –, enfatizando a necessidade de uma perspectiva sócio-histórica e coletiva que valorize o protagonismo docente e os saberes da experiência.

Em síntese, a literatura fornece um alicerce teórico robusto para a investigação, validando a premissa fundamental desta pesquisa: a colaboração e a contextualização são indispensáveis para o aprimoramento da prática docente.

4.2.2 Eixo 2: O desafio metodológico: da colaboração informal à sistematização metodológica

Embora haja convergência na valorização da colaboração, os estudos demonstram uma divergência significativa no tocante à institucionalização e à estrutura metodológica dessa colaboração.

Os trabalhos apontam desafios estruturais recorrentes, tais como a fragmentação, a descontinuidade e a periodicidade inadequada dos encontros formativos (Frâncio, 2021; Motta, 2023; Santos; Freitas, 2025), a sobrecarga de atribuições dos professores e dos coordenadores pedagógicos (Perini; Barretto, 2024; Pick; Trevisol, 2023) e a ausência de um processo formal que converta a troca entre pares em melhoria contínua e sistematicamente avaliada (Mayer, 2022).

A lacuna central reside no fato de que, embora a maioria das obras valide o conceito de trabalho coletivo ou grupal (Motta, 2023; Monteiro, 2020), nenhum dos estudos de campo (Silva, 2020; Monteiro, 2020; Frâncio, 2021; Mayer, 2022; Pick; Trevisol, 2023; Perini; Barretto, 2024) se aprofunda nos mecanismos específicos e na efetividade dos Estudos Coletivos como metodologia formal, intencional e focalizada em uma problemática pedagógica específica, como a leitura e a escrita. A revisão integrativa de Santos e Freitas (2025) reforça esse afastamento ao identificar a carência de pesquisas que detalhem metodologias formativas específicas.

4.2.3 Eixo 3: Pesquisas no contexto pós-pandemia sobre o ensino de leitura e escrita no 3º ano

O terceiro eixo de análise revelou um afastamento contextual e temporal da maior parte da produção bibliográfica em relação ao objeto factual desta pesquisa.

A maioria dos trabalhos analisados foi desenvolvida em contextos geográficos e institucionais distintos – redes municipais de diferentes estados (São Paulo, Maranhão, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) – e com foco em diferentes etapas da educação (Educação Infantil e Ensino Médio), o que impõe dinâmicas formativas e desafios pedagógicos distintos da realidade da rede pública estadual de Uberaba-MG.

A maioria dos estudos (Silva, 2020; Monteiro, 2020; Frâncio, 2021; Perini; Barretto, 2024) foi realizada em período pré-pandemia ou em seu início, não explorando explicitamente a dimensão dos impactos da COVID-19 nem as consequentes defasagens de aprendizagem em leitura e escrita no 3º ano do Ensino Fundamental.

Essa constitui a segunda grande lacuna que confere originalidade a esta dissertação: a carência de estudos que investiguem modelos metodológicos de formação, como os Estudos Coletivos, enquanto resposta direta e contextualizada aos desafios do ensino de leitura e escrita no cenário pós-pandemia do Ensino Fundamental.

4.3 Conclusão da revisão de literatura

Em suma, a revisão de literatura forneceu legitimidade teórica para a adoção dos Estudos Coletivos, ao convergir na defesa da importância de uma formação colaborativa e contextualizada. No entanto, revelou duas lacunas críticas que tornam a presente pesquisa original e necessária: a ausência de investigações aprofundadas sobre os Estudos Coletivos como metodologia estruturada e intencional para a Formação Continuada; e a carência de

estudos que correlacionem essa metodologia formativa ao enfrentamento dos desafios pedagógicos de leitura e escrita no 3º ano do Ensino Fundamental, em um contexto pós-pandêmico da rede estadual.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a intersecção entre Estudos Coletivos, Formação Continuada e a melhoria da prática pedagógica no Ensino Fundamental, a presente revisão de literatura selecionou e analisou criticamente oito obras relevantes: cinco dissertações de mestrado e três artigos científicos. A fim de sistematizar e visualizar as principais convergências, divergências e lacunas identificadas nesses estudos, elaborou-se o Quadro 6.

Esse quadro oferece uma síntese dos objetivos centrais, das abordagens metodológicas, dos principais resultados e implicações, das contribuições diretas para a presente pesquisa e das diferenças identificadas em cada uma das obras. A organização das informações possibilita uma análise de como cada estudo aborda a temática da Formação Continuada e suas repercussões na prática docente, evidenciando oportunidades para a inserção e o aprofundamento do conceito de Estudos Coletivos.

Os resultados da análise apresentados a seguir subsidiam a discussão dos achados da revisão, fornecendo um panorama sistematizado sobre a temática.

Quadro 6 – Síntese dos resultados da revisão da literatura

Autores	Objetivo geral	Abordagem metodológica	Principais resultados e implicações	Contribuições para a investigação	Diferenças identificadas
Silva (2020)	Investigar o aprimoramento da práxis docente na Educação Infantil via Formação Continuada em serviço.	Qualitativa, pesquisa participante, análise documental e de instrumentos.	A formação em serviço enriquece a prática, promovendo reflexão e resignificação dialógica das ações pedagógicas.	Valida a formação docente como processo contínuo e transformador, essencial para a re(construção) da prática e para a ação compartilhada (aproximando-se dos Estudos Coletivos).	Foco em escola particular e ausência de aprofundamento específico em Estudos Coletivos como metodologia de pesquisa-ação.
Monteiro (2020)	Analisar os reflexos da Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental na prática docente.	Qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental, grupos focais e entrevistas.	A Formação Continuada é vital para práticas democráticas e emancipatórias, exigindo discussões coletivas e contextualizadas.	Reforça a importância de uma formação crítica e contextualizada, que promova a emancipação docente e se alinhe à construção coletiva via Estudos Coletivos.	Não detalha a efetividade prática e os mecanismos dos Estudos Coletivos como espaços de formação democrática para o Ensino Fundamental.
Frâncio (2021)	Investigar a mobilização dos saberes docentes na	Qualitativa, estudo de caso, análise	A Formação Continuada qualifica o professor,	Destaca a mobilização dos saberes da	Não aborda especificamente os

	Formação Continuada dos Anos Iniciais.	documental, questionários e grupo focal.	mobilizando saberes e fomentando o protagonismo docente, apesar de desafios estruturais	experiência e o protagonismo do professor como elementos essenciais na formação, reforçando a pertinência dos Estudos Coletivos.	Estudos Coletivos como metodologia principal de formação em seu contexto.
Mayer (2022)	Compreender os estímulos à melhoria contínua das práticas pedagógicas docentes.	Qualitativa, baseada em entrevistas e análise de práticas docentes (coleta pós-2020).	A troca entre pares é fundamental para a aprendizagem, mas há ausência de processo formal de melhoria contínua e apoio estruturado.	Sublinha a relevância da troca entre pares e da docência compartilhada para o desenvolvimento profissional, fundamentando a eficácia dos Estudos Coletivos para a melhoria contínua.	Não explora em profundidade os impactos e desafios da pandemia nas práticas pedagógicas e na Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental.
Motta (2023)	Investigar a concepção e uso de grupos colaborativos como estratégia de Formação Continuada.	Qualitativa, com revisão bibliográfica sistemática e entrevistas semiestruturadas.	Grupos colaborativos são essenciais para compartilhamento e busca de soluções, mas evidenciam lacunas em	Fundamenta a importância dos grupos colaborativos na superação da formação inicial e na busca de	O estudo não detalha os Estudos Coletivos como metodologia para a leitura e escrita no Ensino Fundamental, e

			sua implementação e na continuidade de políticas.	soluções coletivas, consolidando a pertinência dos Estudos Coletivos.	não aborda o pós-pandemia.
Pick; Trevisol (2023)	Analisar um processo de Formação Continuada de professores em serviço, buscando compreender as contribuições deste modelo formativo para a qualidade do planejamento e das ações pedagógicas instituídas na escola.	Qualitativa, descritiva, exploratória e documental. Análise de documentos (legislações, PPP, relatórios, pautas de encontros) e grupo focal com professores.	O modelo de formação em serviço desencadeou contribuições significativas na metodologia de trabalho dos docentes, ressignificando a teoria com a prática, resultando em qualidade de ensino, além de promover a troca coletiva de experiências e vivências, contribuindo para o alargamento de laços afetivos entre os pares.	Reforça a eficácia da Formação Continuada em serviço para a ressignificação da prática docente e a troca de experiências, validando a importância de modelos colaborativos e contextualizados (como os Estudos Coletivos). Destaca o impacto direto na qualidade do ensino e no planejamento.	Foco específico no Ensino Médio e em uma rede estadual particular (Santa Catarina), não explorando outras etapas de ensino (como os Anos Iniciais do EF) nem aprofundando os Estudos Coletivos como metodologia central. O estudo é um relato de prática, não uma análise ampla do pós-pandemia ou de diferentes contextos.

Perini; Barretto (2024)	Analisar a atuação do coordenador pedagógico na Formação Continuada de professores dos Anos Iniciais (PEA e PNAIC).	Qualitativa, estudo bibliográfico, documental e de campo (entrevistas semiestruturadas).	O Coordenador Pedagógico é um elo crucial na formação, que deve ser dialogada e compartilhada para impactar a sala de aula.	Salienta o papel central do Coordenador Pedagógico na mediação de uma Formação Continuada compartilhada e dialógica, com implicações diretas para a organização de Estudos Coletivos.	Concentra-se em programas de formação específicos (PEA/PNAIC), sem explorar a fundo a metodologia dos Estudos Coletivos como via de qualificação para o Ensino Fundamental
Santos; Freitas (2025)	Mapear e analisar pesquisas sobre Formação Continuada de professores (2020-2024) no periódico Educação em Revista, identificando contribuições e desafios.	Revisão integrativa, com análise documental e categorização de dados (oito artigos) com base Bardin (2011).	Confirma a Formação Continuada sendo importante para qualificação e inclusão; destaca flexibilidade da EaD e tecnologias; aponta desafios como falta de políticas e desarticulação teoria-prática.	Oferece um mapeamento abrangente e atualizado sobre a Formação Continuada, validando sua importância; discute modalidades, participação docente e desafios; reforça a necessidade de abordagens	Por ser uma revisão, não aprofunda investigação empírica de Estudos Coletivos ou recorte temático específico (leitura e escrita 3º ano); não detalha impactos pós-pandemia nesse contexto específico.

				contextualizadas e colaborativas (como os Estudos Coletivos).	
--	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como pode ser observado, o Quadro 6 sintetiza os principais objetivos, metodologias, resultados e contribuições das obras selecionadas, ao mesmo tempo em que aponta diferenças importantes para esta investigação. Demonstra que a Formação Continuada constitui um eixo fundamental para a prática docente transformadora, ao valorizar a reflexão, a troca de saberes e o protagonismo do professor.

As obras convergem quanto à compreensão da formação como um processo contínuo, crítico e contextualizado, destacando, em muitos casos, a relevância da colaboração e do diálogo entre pares. Contudo, evidencia-se a oportunidade de aprofundar a investigação sobre os Estudos Coletivos como uma metodologia específica e eficaz para a formação de professores, especialmente no contexto do 3º ano do Ensino Fundamental e diante dos desafios impostos pelo cenário pós-pandemia.

Com o intuito de aprofundar a análise comparativa das obras selecionadas e assegurar o rigor metodológico na demonstração das lacunas da literatura que esta pesquisa busca preencher, foi elaborado o Quadro 7.

Esse quadro sintetiza o alinhamento das obras em relação às dimensões centrais da presente investigação, derivadas diretamente da Questão Central e do Objetivo Geral da dissertação. As dimensões avaliadas são: foco nos Estudos Coletivos como metodologia; abordagem dos desafios de leitura e escrita; delimitação ao 3º ano do Ensino Fundamental; e consideração do contexto pós-pandemia.

Essa representação numérica facilita a visualização clara e objetiva do posicionamento de cada estudo e, consequentemente, da contribuição singular e da originalidade do presente trabalho. A pontuação é estabelecida em uma escala de 0 a 3, em que 0 indica a ausência total de alinhamento do critério na obra e 3 indica o alinhamento máximo com os objetivos e o recorte da investigação.

Quadro 7 – Análise comparativa da literatura: Estudos Coletivos, nível de escolaridade, contexto pós-pandemia e Formação Continuada

Obra (Autor, Ano)	Foco em “Estudos Coletivos (EC)” como Metodologia Principal (0-3)	Foco no Ensino Fundamental (Anos Iniciais / 3º Ano Específico) (0-3)	Contexto Pós- Pandemia (Impactos e Adaptações) (0-3)	Formação Continuada (0- 3)
Silva (2020)	1 (Menciona atividades colaborativas)	0 (Educação Infantil)	0	3
Monteiro (2020)	1 (Menciona formação coletiva, mas não aprofunda)	2 (1º ao 5º ano do EF)	0	3
Frâncio (2021)	1 (Aborda mobilização de saberes, não “EC” principal)	2 (Anos Iniciais do EF)	0	3
Mayer (2022)	2 (Trabalho em grupo, troca entre pares)	1 (Ensino Fundamental abrangente)	0	3
Pick; Trevisol (2023)	2 (Relato de prática com troca coletiva e colaborativa)	0 (Ensino Médio)	0	3
Motta (2023)	3 (Foco principal em “grupos colaborativos”)	1 (Infantil e Ensino Fundamental)	0	3
Perini; Barretto (2024)	1 (Foco no CP e programas de formação, não “EC” em si)	2 (Anos Iniciais / 1º ao 3º ano)	0	3
Santos; Freitas (2025)	1 (Aborda modalidades e estratégias, mas sem foco exclusivo em “EC”)	1 (Ensino Fundamental abrangente, sem especificidade)	1 (Considera pesquisas pós- pandemia, mas sem aprofundar impactos/adaptações do contexto)	3

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ao demonstrar visualmente em quais aspectos as pesquisas anteriores não se aprofundaram, seja no foco específico nos Estudos Coletivos como metodologia, na particularidade do 3º ano do Ensino Fundamental, na abordagem do contexto pós-pandemia ou na atuação na rede pública, o quadro não apenas reforça a relevância desta investigação, como também justifica a necessidade de sua realização. Ele estabelece um ponto de partida sólido para o aprofundamento das discussões e dos resultados que serão apresentados, confirmando que a pesquisa busca preencher um espaço ainda pouco explorado no campo da Formação Continuada de professores.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL

Esta seção tem a finalidade de apresentar resultados e reflexão da pesquisa documental, expondo sobre cada documento, realizando a triangulação dos resultados da análise desses documentos e estabelecendo diálogo com referencial teórico abordado, na Seção 3, e decorrente da revisão de literatura.

5.1 Análise documental

A presente subseção dedica-se à análise documental, com o uso de eixos temáticos a priori, decorrentes dos objetivos e das questões orientadoras do estudo, bem como do contexto de produção dos documentos, além de eixos temáticos evidenciados durante a leitura documental, como a defasagem de proficiência em leitura e escrita e as decisões tomadas nos espaços de Estudos Coletivos. Os documentos analisados são: Projeto Político-Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Planos de Ação, Atas de Reuniões dos Estudos Coletivos e Plano de Aula da professora.

5.1.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Saber, revisado e reestruturado em 2024, reflete uma filosofia educacional que enfatiza um modelo de aprendizagem dinâmico e interativo, no qual consta que o aluno é o protagonista e o professor atua como mediador do processo.

Esse documento explicita a crença em um ambiente de afetividade que promove a construção do conhecimento, valorizando as individualidades e potencialidades de cada estudante, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais. A prioridade é a aprendizagem contextualizada e significativa, em detrimento da repetição mecânica.

Consta no PPP uma visão pedagógica progressista, que busca formar cidadãos críticos e participativos. A elaboração colaborativa do PPP, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, é um indício do caráter democrático e coletivo na concepção da proposta pedagógica da instituição.

A descrição detalhada sobre a atuação da Escola Estadual Saber e os princípios norteadores de seu PPP permitem uma análise mais aprofundada das ações cotidianas e da

concepção de desenvolvimento profissional docente ali implícita. Conforme a descrição, as ações colaborativas são a tônica do ambiente escolar, complementadas por condições de trabalho apropriadas e relações interpessoais saudáveis. A gestão escolar, caracterizada como democrática e ética, é considerada um pilar fundamental que sustenta as possibilidades de reflexão sobre a unidade teoria e prática, bem como as mediações pedagógicas realizadas pela equipe de coordenação.

Nessa perspectiva, o próprio PPP, em alinhamento com seu propósito de superação das defasagens, estabelece que a escola promova juntamente com as coordenadoras pedagógicas e professores(as) reuniões de módulo individual (semanais) e Estudos Coletivos (quinzenais), essenciais para o alinhamento pedagógico dos professores e o atendimento qualificado das demandas de aprendizagem dos alunos. Essas sessões têm a finalidade de favorecer o acompanhamento da realidade de cada estudante e a análise criteriosa dos resultados das avaliações internas e externas, especialmente nas habilidades de leitura e escrita, tanto na alfabetização quanto no letramento, possibilitando ajustes pedagógicos adequados para sanar as defasagens na aprendizagem, o próprio Plano de Ação, no Itinerário Avaliativo: Análise dos Percentuais de Acerto por Descritor, estabelece a meta de melhorar a qualidade da aprendizagem utilizando os resultados das avaliações.

A obrigatoriedade e o caráter pedagógico das reuniões de Módulo II, essenciais para o ciclo de formação em serviço, são explicitamente definidos no documento e ilustrados a seguir. A Figura 2 apresenta o fragmento do Projeto Político Pedagógico que detalha a Participação dos professores e o propósito desses encontros.

Figura 3 – Fragmento do Projeto Político Pedagógico, detalhando a participação dos professores nas reuniões do Módulo II

□ **Participação dos professores**

As reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, também chamadas de reuniões de Módulo II, são de cumprimento obrigatório pelos professores e programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas em Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais, de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico.

Nas reuniões extraclasse (módulo 2) a escola discute; analisa e busca soluções para os problemas de aprendizagem e rendimento escolar, os critérios e procedimentos de avaliação dos alunos, acompanhamento das ações do projeto político pedagógico da escola, compartilhamento de experiências bem-sucedidas relativas ao currículo entre os professores, análise de indicadores de desempenho da escola e reflexão sobre fatores intervenientes, intra e extraescolares nas avaliações externas, aprendizagem dos estudantes

Fonte: PPP da Escola Estadual Saber (2024).

Essa estrutura de apoio institucional, espaço de discussão, é importante para o aprimoramento contínuo dos professores, pois cria espaços formativos colaborativos para a troca de saberes, o aprofundamento das discussões sobre as práticas pedagógicas e a construção coletiva do conhecimento. O PPP da Escola Estadual Saber, ao valorizar uma sociedade mais

humana, inclusiva e democrática, estabelece um horizonte de princípios e valores que orienta o desenvolvimento profissional dos docentes.

De acordo com o resultado da análise do PPP, a escola, ao se reconhecer como parte de um território, busca a articulação com a comunidade, mesmo que o percentual de alunos residentes no entorno imediato seja pequeno, por localizar-se no centro da cidade, onde predominam o comércio e as residências de moradores antigos, demonstrando uma preocupação em não operar como uma instituição alheia ao seu entorno.

A busca incessante pela melhoria do ensino-aprendizagem, a valorização do potencial humano e a formação de cidadãos críticos e conscientes não se restringem ao corpo docente; são princípios que reverberam na expectativa de um corpo docente em constante aprimoramento, reflexivo e engajado com a construção de um futuro mais justo, como mostrou a análise documental.

Essa expectativa está formalmente expressa no objetivo da instituição, no Marco Filosófico:

A Escola, visando o pleno desenvolvimento do educando e preparando-os para o exercício da cidadania, deseja ser uma escola, na qual a prática pedagógica ultrapasse barreiras e preconceitos; que seja criativa, e de qualidade social, com profissionais qualificados e empenhados na formação de cidadãos conscientes; que seja um espaço de desenvolvimento humano, de descobertas, de criação de saberes e de afirmação de valores democráticos e solidários; que priorize a cidadania, os direitos humanos, o diálogo e a participação de todos na educação, em busca da construção de uma sociedade justa e fraterna (PPP, 2022, p. 7).

A ênfase na metodologia flexível, na autonomia do professor para trabalhar com o interesse e o conhecimento prévio do aluno, e na utilização de tecnologias como ferramentas para a aquisição de novos saberes significativos revela um convite explícito ao professor para que atue como um pesquisador da sua própria prática, problematizando o conhecimento e buscando a excelência. Essa concepção pedagógica, que privilegia a contextualização e o respeito às especificidades dos alunos, exige e, ao mesmo tempo, fomenta um desenvolvimento profissional docente contínuo, dinâmico e intrinsecamente ligado à realidade da sala de aula e da comunidade. Essa perspectiva encontra ressonância da obra de Paulo Freire, que defende a educação como um processo de coconstrução:

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são

possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (Freire, 1970, p. 29).

A Escola Estadual Saber, ao delinear sua visão de sociedade no PPP, projeta um ideal de cidadania plena e transformação social, fundamentado em princípios de inclusão, democracia, pluralidade e justiça. A instituição visualiza um futuro no qual a educação atua como vetor para o desenvolvimento humano integral, capacitando indivíduos a superar ideologias manipuladoras e a agir com consciência e racionalidade em suas atitudes. Nesse horizonte, a prioridade em relação ao "outro" e ao coletivo se destaca como um valor central, visando a formação de sujeitos autônomos, capazes de colaborar em grupo e individualmente, respeitando as diferenças e combatendo a discriminação. Tal perspectiva não apenas molda o percurso educacional dos discentes, mas também sublinha a importância de um corpo docente que incorpore esses valores, promovendo uma prática pedagógica que se coadune com a construção de um mundo mais equitativo e solidário. Essa perspectiva de mundo, que norteia toda a prática da escola, é expressa no PPP nos seguintes termos:

A Escola visualiza uma sociedade mais humana, atenta às necessidades básicas do indivíduo, na qual todos tenham assegurado o pleno exercício da cidadania, participando e interferindo na elaboração de um projeto de transformação social, dando como testemunho a nossa prática diária. Acreditamos numa sociedade inclusiva, democrática, plural e justa; ecologicamente sustentável, humanizada, humanizadora, solidária, pacífica e feliz; articulada e mobilizada popularmente (PPP, 2022, p. 7).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Saber, em consonância com as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), materializa o compromisso com um currículo democrático e humanizador. A ênfase na articulação entre teoria, prática e ética como pilares da ação pedagógica denota uma busca por uma educação de qualidade que transcenda a mera transmissão de conteúdo.

A metodologia de ensino, prevista no PPP, caracterizada pela flexibilidade e pelo respeito aos interesses e conhecimentos prévios do educando, aliada à valorização da ludicidade e da contextualização, visa engajar o aluno como protagonista ativo de sua aprendizagem. Além disso, a escola reconhece a importância de um ambiente escolar acolhedor e estimulante, no qual o espaço físico é intencionalmente organizado para promover o brincar, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades. A classificação do Índice Socioeconômico (ISE) da escola como “médio baixo” e a heterogeneidade cultural e socioeconômica dos alunos são consideradas no PPP, reforçando o compromisso da instituição em atender a todos com afeto e

firmeza, buscando superar vulnerabilidades e ampliar as oportunidades de vida para cada estudante. Esse compromisso com o atendimento à diversidade é detalhado na seção de diagnóstico, que afirma: “A escola atende alunos de diversos níveis culturais, socioeconômico e diferentes estruturas familiares. Todos são estimulados, desafiados e orientados. As exigências são feitas com afeto e firmeza, o que facilita a disciplina e a aprendizagem no ambiente escolar” (PPP, 2022, p. 11).

A concepção de uma escola que busca formar cidadãos críticos e participativos, com base em um Projeto Político Pedagógico (PPP) construído coletivamente, ressoa com as premissas de José Carlos Libâneo, sobre o papel da instituição escolar na sociedade. Para o autor, os objetivos de uma escola são intrínsecos à sua função social e determinam todos os elementos de sua organização e prática. Como pontua Libâneo (2018, p. 21):

Instituições sociais como as escolas pressupõem objetivos que deem sentido às ações educativas levadas a efeito frente a demandas sociais. Os objetivos determinam o tipo de sujeito a ser educado, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, os valores a serem formados, as práticas de organização da escola, o perfil profissional dos professores. Na escola, objetivos mais gerais se transformam em objetivos pedagógicos-didáticos a serem realizados por meio das disciplinas e atividades escolares, em um ambiente social organizado para isso.

Os resultados da análise do PPP da Escola Estadual Saber serão retomados na Seção 6, associados à análise das práticas cotidianas da referida escola.

5.1.2 O Regimento Escolar e as bases normativas da ação docente

O Regimento Escolar é o documento normativo que estabelece as regras e diretrizes que garantem a execução do PPP, transformando seus princípios filosóficos em responsabilidades e direitos claros para todos os membros da comunidade escolar. Ele reforça a visão institucional de que o aprimoramento contínuo é um pilar da qualidade do ensino, o que confere a base legal para a existência dos Estudos Coletivos.

O compromisso institucional com o desenvolvimento profissional é formalizado no Art. 1º, que estabelece que a Escola Estadual Saber é comprometida com a “Formação Continuada dos profissionais para a melhoria da qualidade do ensino oferecido” (Regimento, 2024, art. 1º, p. 1).

Art. 1º - Considerando os princípios e fins da Educação Nacional e a Política Educacional da Secretaria Estadual de Educação é comprometida com:

- I. a democracia, a liberdade de expressão e a interação entre os elementos que a compõem;
- II. a integração comunidade/escola, com abertura à sua participação ativa no processo educacional dos alunos;
- III. a renovação contínua do processo de busca do seu próprio aperfeiçoamento;
- IV. a realidade socioeconômica, política e cultural do aluno;
- V. a Formação Continuada dos profissionais para melhoria da qualidade do ensino oferecido;
- VI. o dinamismo dos profissionais que são competentes e comprometidos com a formação global do aluno (Regimento, 2024, p. 1).

Essa diretriz se desdobra em atribuições específicas para a gestão e em direitos assegurados ao corpo docente, fornecendo o amparo legal para as práticas de Estudos Coletivos e Módulo Individual detalhadas no PPP.

Em relação à Direção, o Regimento estabelece, no Art. 6º (em “compromissos relativos à gestão de pessoas”), o dever de:

- a) estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação, possibilitando, sempre que possível, a participação dos mesmos nos processos de Formação Continuada e qualificação, observando as normas;
- b) organizar o quadro de pessoal e controlar a frequência dos servidores;
- c) manter atualizados os registros da vida funcional do servidor em meios físicos e nos sistemas;
- d) conduzir a Avaliação de Desempenho da equipe da escola (Regimento, 2024, p. 3).

Por sua vez, o professor regente tem assegurado o direito à participação em grupos de estudos, cursos, encontros, seminários e eventos diversos oferecidos pela SEE e pelo estabelecimento de ensino, visando ao aperfeiçoamento profissional, conforme o art. 14 do Regimento:

Art. 14 - Aos docentes, equipe pedagógica e direção, além dos direitos que lhes são assegurados pelo Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de Minas Gerais e Estatuto do Magistério – Lei Complementar nº 7 de 22/12/1976 são garantidos os seguintes direitos:

- I. cumprir, sem nenhum constrangimento, as atividades inerentes ao seu cargo ou função;
- II. ser respeitado na condição de profissional atuante na área da educação e no desempenho de suas funções;
- III. participar da elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola, Regimento Escolar e Regulamentos Internos;

IV. participar de grupos de estudos, encontros, cursos, seminários e outros eventos, ofertados pela Secretaria de Estado da Educação e pelo próprio estabelecimento de ensino, tendo em vista o seu constante aperfeiçoamento profissional (Regimento, 2024, p. 9).

A conjugação desses dispositivos normativos no Regimento, que estabelece a formação como compromisso institucional, direito do professor e dever de reflexão, oferece amparo legal às práticas de Estudos Coletivos e de Módulo Individual detalhadas no PPP. O Regimento também define a função do Especialista de Educação como articulador do trabalho pedagógico.

A leitura do Regimento complementa a análise do PPP ao demonstrar que a busca por uma prática pedagógica mais qualificada não é apenas um ideal, mas uma exigência formalizada na rotina da escola. Isso se conecta diretamente à análise dos Planos de Ação e das Atas de Reuniões, que detalham como essas diretrizes se traduzem em metas e intervenções pedagógicas focadas, como a melhoria dos resultados em leitura e escrita no 3º ano, expostas no próximo item.

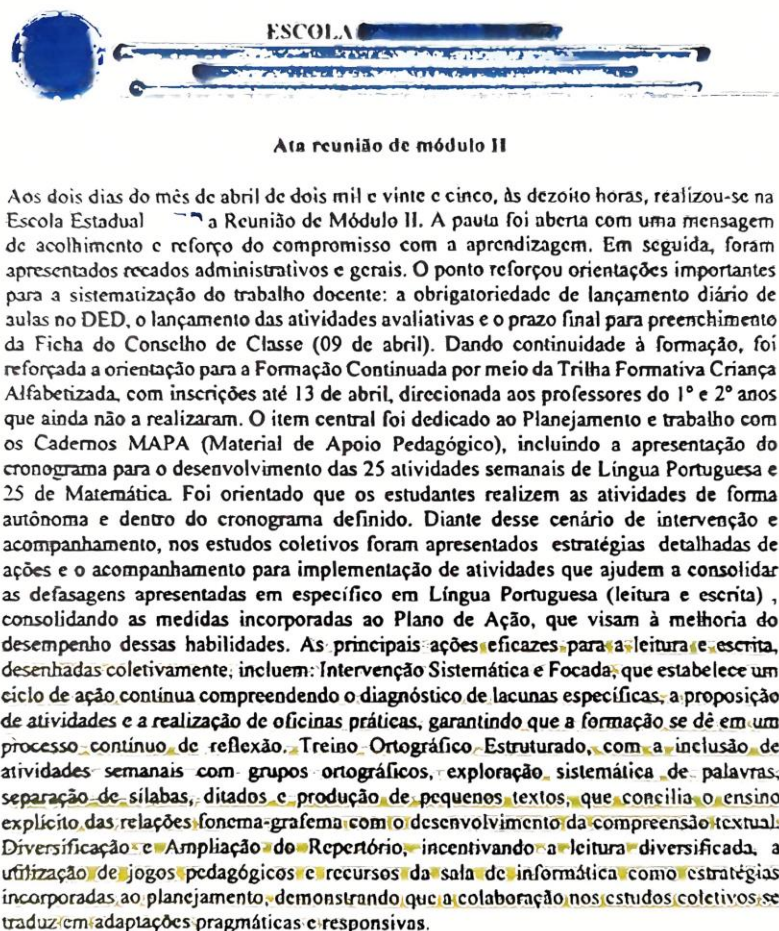
5.1.3 A Formação Continuada como prática sistematizada: a intencionalidade contida nas atas e nos planos de ação

O Plano de Ação da Escola Estadual Saber, analisado em conjunto com as duas Atas de Reuniões de Estudos Coletivos nos meses de março e abril de 2025, constitui a ferramenta principal de sistematização do trabalho pedagógico que transforma o princípio de formação em serviço em intervenção sistemática. Esses documentos estabelecem o ciclo contínuo de diagnóstico, planejamento compartilhado e ação, ligando a formação docente à superação das defasagens de aprendizagem dos estudantes.

O ciclo de intervenção na formação em serviço é um processo contínuo. Ele se inicia com o diagnóstico das necessidades de aprendizagem, realizado na ata de 19 de março de 2025, com a apropriação dos resultados do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Ciclo I, apresentada na seção 6. A ata da reunião de Módulo II, realizada em 2 de abril de 2025, demonstra a fase subsequente de sistematização e ação. Esse registro indica que as defasagens de leitura e escrita identificadas no 3º ano do Ensino Fundamental são respondidas por meio de ações estruturadas e objetivas.

O registro foca no planejamento e no trabalho com os Cadernos MAPA (Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens)⁶, estabelecendo um cronograma de 25 atividades semanais de Língua Portuguesa, o que formaliza o ciclo de ação contínua e ratifica a definição das estratégias de intervenção incorporadas ao Plano de Ação (Ata, 2025).

Figura 4 – Ata da Reunião do Módulo II



Fonte: Escola Estadual Saber. Ata da Reunião do Módulo II (2025).

Essa organização intencional do trabalho, na qual o Plano de Ação se torna o mediador da mudança, materializa a própria definição de formação em serviço. Segundo Carlos Marcelo García (1999, p. 22), a formação de professores é um processo que envolve a colaboração e o propósito transformador: “Entendida como tal, a formação de professores representa um

⁶ MAPA, material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvido num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”.

A Escola Estadual Saber, ao formalizar o ciclo de diagnóstico e intervenção nas atas, assegura exatamente esse “contexto organizado e institucional” para a busca da “mudança educativa” e do desenvolvimento profissional, o que demonstra a articulação entre o normativo e a prática.

5.1.4 A análise das habilidades não consolidadas e a elaboração de ações coletivas

A ata da reunião de Módulo II, realizada em 19 de março de 2025, evidencia a centralidade dos Estudos Coletivos na Formação Continuada com professores. Um dos pontos principais foi a análise dos resultados do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, Ciclo I, que revelou habilidades de leitura e escrita ainda não consolidadas pelos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental. A apropriação desses resultados constituiu-se como etapa fundamental para orientar o planejamento pedagógico coletivo.

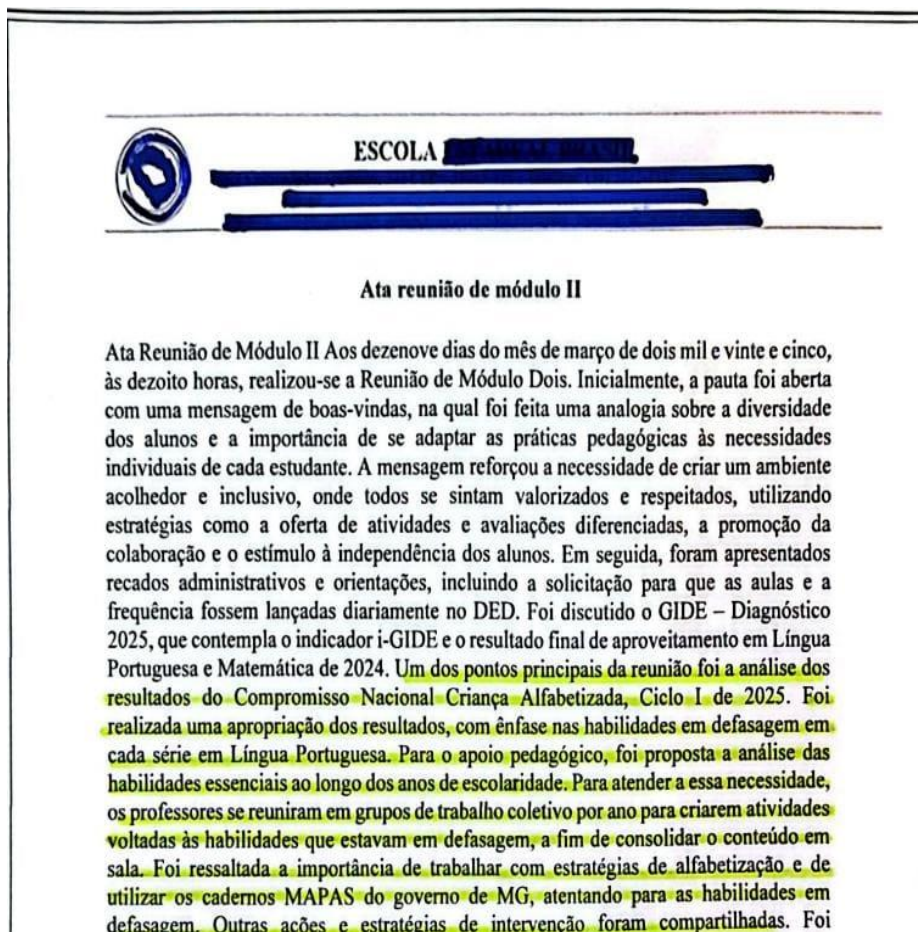
O registro indica que, diante das defasagens diagnosticadas, foram propostas ações conjuntas, estruturadas para garantir intervenções pedagógicas sistemáticas e intencionais. Tais ações incluem desde atividades de treino ortográfico, leitura e produção de pequenos textos, até práticas diferenciadas que consideram a diversidade dos percursos de aprendizagem e buscam promover avanços progressivos.

A organização dos Estudos Coletivos possibilitou que os professores identificassem, de forma colaborativa, as habilidades específicas que exigiam maior atenção, como a decodificação precisa de palavras, o reconhecimento lexical e a compreensão leitora. A partir dessa análise, foram desenhadas estratégias pedagógicas que conciliam o ensino explícito das relações fonema-grafema, práticas de leitura em diferentes espaços escolares e propostas de escrita voltadas à produção de textos de diversos gêneros textuais.

Esse movimento demonstra que os Estudos Coletivos não se restringem à leitura de resultados, mas configuram-se como espaços formativos de planejamento compartilhado, nos quais os docentes constroem respostas pedagógicas contextualizadas. Assim, as ações propostas não apenas visam sanar as defasagens, mas também potencializar aprendizagens mais equitativas e consistentes em leitura e escrita.

A Figura 5 apresenta um recorte da ata da Reunião de Módulo II, que registra a análise das habilidades não consolidadas e a elaboração de ações coletivas. O documento ilustra como o diagnóstico das dificuldades se articula com a proposição de estratégias colaborativas no âmbito da Formação Continuada.

Figura 5 – Recorte da Ata da Reunião de Módulo II, destacando a análise das habilidades não consolidadas em leitura e escrita e a proposição de ações coletivas



Fonte: Escola Estadual Saber. Ata da Reunião do Módulo II (2025).

O resultado da análise dos documentos demonstra que o trabalho pedagógico da Escola Estadual Saber não é aleatório; ele possui um alicerce triplo: filosófico (PPP), normativo

(Regimento) e sistematizado (Planos de Ação e Atas). Confirma-se que a Formação Continuada em serviço, por meio dos Estudos Coletivos, constitui o eixo central que traduz as deficiências diagnosticadas, como as evidenciadas na Figura 4, em intervenções pedagógicas intencionais e coletivamente construídas.

5.1.5 A articulação entre Estudos Coletivos e Prática Docente: análise do plano de aula

A análise do plano de aula da professora regente do 3º ano do Ensino Fundamental permitiu compreender como as diretrizes institucionais, os Estudos Coletivos e as ações previstas no Plano de Ação se concretizam na prática pedagógica cotidiana. Esse documento, elaborado semanalmente pela docente e acompanhado pela coordenação pedagógica, configurou-se como um instrumento que organiza o trabalho didático, orienta as intervenções e assegura a intencionalidade pedagógica no enfrentamento das defasagens identificadas nas avaliações internas e externas.

O plano de aula analisado contemplou os componentes essenciais previstos pelas orientações pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), tais como: objetivos de aprendizagem alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), habilidades específicas a serem desenvolvidas, descrição das atividades, recursos didáticos empregados, metodologia e formas de avaliação. Essa estrutura evidenciou a preocupação da professora em articular o planejamento às demandas reais dos estudantes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da leitura e da escrita.

Observou-se que os objetivos definidos no plano de aula dialogam diretamente com as habilidades não consolidadas informadas durante os Estudos Coletivos. A docente organizou propostas que privilegiaram o ensino sistemático das relações entre fonema e grafema, atividades de leitura compartilhada e autônoma, práticas de produção de textos breves e exercícios voltados ao reconhecimento ortográfico. As intervenções foram gradativas, contemplando tanto alunos com maior autonomia leitora quanto aqueles que apresentam dificuldades mais significativas, o que demonstrou atenção à heterogeneidade da turma.

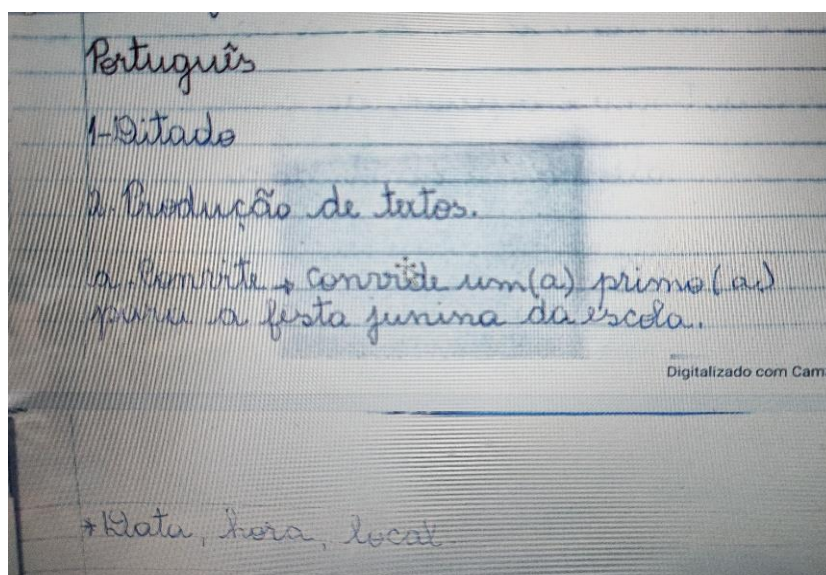
A sequência didática observada no plano de aula revelou coerência metodológica com o PPP da escola, especialmente no que se refere à valorização de práticas lúdicas, à contextualização dos conteúdos e à promoção da participação ativa dos estudantes. A professora propôs atividades que articularam diferentes gêneros textuais, jogos de linguagem e situações

de leitura silenciosa e em voz alta, favorecendo a construção de sentido e o envolvimento dos alunos. Além disso, o uso de materiais estruturados, como o Caderno MAPA apareceu integrado às práticas pedagógicas, reforçando a convergência entre planejamento individual e planejamento institucional.

No que diz respeito à avaliação, o plano de aula evidenciou a utilização de procedimentos diversificados, incluindo observações contínuas, registros em cadernos e atividades diagnósticas breves, que permitiram acompanhar os avanços dos estudantes e ajustar as intervenções pedagógicas. Essa abordagem formativa da avaliação reforçou o compromisso da escola com o monitoramento sistemático da aprendizagem, conforme indicado nas atas de reuniões e no Plano de Ação elaborados nos Estudos Coletivos.

A análise do plano de aula demonstrou, portanto, que a prática docente é atravessada pelas discussões realizadas nos espaços formativos institucionais. A professora articulou as orientações coletivas com sua autonomia profissional, construindo percursos didáticos que respondem às necessidades de aprendizagem da turma e incorporam os princípios pedagógicos do PPP e do Regimento Escolar. Essa articulação torna-se ainda mais evidente quando se observam escolhas registradas no plano, como no fragmento a seguir:

Figura 6 – Plano semanal de atividades da professora Renata, destacando as habilidades priorizadas para leitura e escrita



Fonte: Plano semanal da professora Renata (31/03 a 04/04/2025).

Esse registro evidencia um planejamento que integra atividades avaliativas, como o ditado, a propostas de produção escrita socialmente contextualizadas, aproximando a escrita de

seu uso real e significativo. A escolha por trabalhar o gênero “convite” demonstra que a professora mobiliza tanto as habilidades previstas nos documentos oficiais quanto as demandas identificadas nos Estudos Coletivos, articulando conteúdos ao cotidiano escolar.

A presença dessas práticas demonstra que a docente organiza seu trabalho a partir do resultado de um olhar diagnóstico e intencional, que ultrapassa a perspectiva técnica das habilidades prescritas pela BNCC. Ao propor atividades que articulam leitura, escrita, produção textual e verificação formativa, a professora materializa, no cotidiano da sala de aula, princípios discutidos nos encontros coletivos, tais como a centralidade do diagnóstico, a adaptação das estratégias às necessidades reais da turma e a corresponsabilidade pedagógica. Dessa forma, as ações desenvolvidas respondem tanto às dificuldades apresentadas pelos estudantes quanto às metas institucionais de superação das defasagens em leitura e escrita, evidenciando a articulação entre Formação Continuada e prática docente.

Assim, o resultado da análise do plano de aula confirma que as orientações dos Estudos Coletivos não permanecem restritas ao âmbito das discussões teóricas, mas são efetivamente incorporadas à prática pedagógica. As escolhas registradas no documento evidenciam uma profissional que interpreta, adapta e ressignifica as orientações institucionais, construindo um percurso formativo alinhado às necessidades da turma e ao compromisso de promover um ensino de qualidade no ciclo de alfabetização.

6 ESCUTANDO E OBSERVANDO AS AULAS E OS ESPAÇOS DOS ESTUDOS COLETIVOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados das análises dos dados produzidos por meio da entrevista semiestruturada e das observações participantes das aulas ministradas pela professora regente de turma, bem como dos espaços de Estudos Coletivos. Essas observações foram realizadas no período de 21 de fevereiro a 28 de março de 2025.

Como mencionado na Seção 2, o processo analítico foi orientado por eixos de análise e subeixos estabelecidos *a priori*, a partir dos objetivos e das questões da pesquisa, e *a posteriori*, por eixos evidenciados durante a leitura dos registros das observações e das entrevistas. Para a apresentação dos resultados, utilizam-se como títulos das subseções os eixos de análise, além de uma subseção dedicada à caracterização da professora participante da pesquisa.

6.1 Quem é a professora participante da pesquisa: da formação ao exercício da docência

Renata⁷ declarou ser uma mulher preta, solteira, ter concluído a licenciatura no ano de 1990 e atuar como professora há 15 anos na Escola Estadual Saber. Participa de atividades de Formação Continuada e mencionou, como exemplos, formações relacionadas aos Ciclos de Alfabetização, às Habilidades com Defasagem em Língua Portuguesa e Matemática, à Inclusão, aos Tipos de Transtornos e às formas de lidar com eles, ao Projeto Gide (Gestão Integrada da Educação Avançada), ao Projeto Literário, entre outros. Ao ser questionada sobre sua trajetória acadêmica e as contribuições dessa trajetória para sua atuação como docente, esclareceu:

Minha trajetória acadêmica iniciou-se no ensino público, mas a decisão de me tornar professora me levou a cursar o magistério em uma escola particular no período noturno, conciliando os estudos com o trabalho diurno. Essa formação no magistério foi fundamental, proporcionando-me não apenas um sólido aprendizado pedagógico, mas também uma rica base de valores humanos que permeiam minha prática até hoje. Posteriormente, a graduação em Letras aprofundou meu conhecimento na área específica da linguagem, o que se reflete diretamente na minha atuação como professora de Língua Portuguesa, onde busco sempre incentivar a leitura em seus diversos níveis, da decodificação à compreensão profunda (Entrevista, Renata, 2025).

⁷ Renata é um nome fictício, utilizado para preservar a identidade e garantir o anonimato da participante da pesquisa, em conformidade com os princípios éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, conforme estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

A análise da narrativa da professora Renata permite reconhecer indícios de filiação a uma concepção de educação, de leitura e de práticas pedagógicas elaborada por autores como Paulo Freire. Sua busca por incentivar a leitura, da decodificação à compreensão profunda, dialoga diretamente com o pensamento freireano sobre o ato de ler, para quem

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

A fala da professora Renata, ao enfatizar que sua prática busca incentivar a leitura em seus diversos níveis, da decodificação à compreensão profunda, revela uma concepção de ensino que transcende a mera instrução técnica e se alinha à perspectiva de uma leitura transformadora. Essa visão encontra ressonância direta nas elaborações de Freire (1989), para quem o ato de ler não se encerra na decodificação da palavra, mas se constitui na inteligência do mundo, articulando linguagem e realidade de forma dinâmica. A professora, ao buscar essa profundidade na leitura, demonstra um compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não apenas a habilidade de decodificar o código, mas a capacidade crítica de interpretar o contexto e a experiência.

Essa perspectiva corrobora a premissa central deste estudo: a de que a melhoria das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao ensino da leitura e da escrita no 3º ano do Ensino Fundamental, não depende apenas da decisão individual do professor, mas da inserção desse profissional em processos formativos contínuos, colaborativos e institucionalizados, que ampliem sua capacidade de refletir sobre a prática e reconstruí-la em consonância com as necessidades dos estudantes. Nesse sentido, ao investigar como os Estudos Coletivos, enquanto estratégia de Formação Continuada em serviço, podem fortalecer essa mediação pedagógica e promover uma compreensão mais aprofundada do ato de ler e escrever, a pesquisa dialoga com autores como Nóvoa (2019) e Libâneo (2018), que defendem a centralidade do trabalho coletivo e da reflexão partilhada para o desenvolvimento profissional e a transformação da prática docente.

Outro aspecto importante que contribui para a compreensão do perfil dessa professora refere-se às suas afirmativas sobre formação e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em tempos de pandemia:

Minha formação acadêmica ocorreu em 1990, portanto, bem antes do contexto da pandemia. Contudo, a preocupação com as dificuldades no ensino-aprendizagem de leitura e escrita sempre foi uma constante em minha prática. Reconheço que essas duas habilidades são a base para todo o percurso acadêmico dos estudantes. A pandemia certamente trouxe novos desafios, com as crianças e famílias enfrentando uma certa falta de referência nos estudos. A interação entre família e escola, que se intensificou nesse período, mostrou-se e continua sendo de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos (Entrevista, Renata, 2025).

A percepção da professora Renata acerca dos desafios da leitura e da escrita, acentuados pela pandemia, bem como da necessidade de fortalecer a interação entre família e escola, ecoa as discussões contemporâneas sobre a urgência de uma formação docente adaptada às novas realidades. Essa adaptação, conforme aponta Nóvoa (2019), não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas se estende à própria concepção da formação profissional:

Do mesmo modo que a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa, 2019, p. 7).

A fala da professora Renata, marcada por uma trajetória formativa anterior à pandemia e por uma busca constante de soluções para as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita, ilustra a necessidade de um “novo ambiente para a formação profissional docente”, conforme destacado por Nóvoa. Sua experiência evidencia como as transformações impostas pelo contexto pandêmico, ao exigirem novas formas de interação e de ensino, impulsionam a valorização de práticas colaborativas e de um aprimoramento contínuo que ultrapassa os limites da formação inicial. O fortalecimento da parceria entre família e escola, elemento central em sua prática, insere-se nessa complexa rede de um ambiente educativo em permanente metamorfose, demandando abordagens formativas igualmente dinâmicas.

Renata, com décadas de atuação docente, demonstra uma compreensão aprofundada da centralidade da leitura e da escrita como alicerces do percurso acadêmico dos estudantes. Sua percepção sobre as dificuldades inerentes a essas habilidades, intensificadas pelos desafios inéditos da pandemia, bem como a valorização da interação entre família e escola nesse período, reforçam a necessidade de uma educação que transcenda os limites da sala de aula.

Nesse sentido, a educação, como processo de humanização e libertação, não se concretiza no isolamento, mas na ação coletiva e no diálogo constante. Paulo Freire (1987, p. 44) sintetiza essa premissa ao afirmar que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Essa perspectiva freireana é importante para compreender como a pandemia, ao impor distanciamento e novas dinâmicas sociais, exigiu ainda mais a busca por espaços de “palavra” e “ação-reflexão” que transcendam os moldes tradicionais de ensino, reforçando a importância da parceria família/escola na construção ativa do conhecimento e no desenvolvimento pleno dos alunos.

Esse posicionamento de Renata dialoga diretamente com o propósito desta pesquisa, que busca compreender como os Estudos Coletivos, inseridos na Formação Continuada em serviço, podem contribuir para que os professores enfrentem os desafios pedagógicos relativos ao ensino da leitura e da escrita, especialmente no contexto das dificuldades acentuadas durante e após a pandemia de COVID-19 no 3º ano do Ensino Fundamental.

Em relação à pergunta sobre se, durante a graduação, houve alguma disciplina que abordasse o uso de Estudos Coletivos ou a formação colaborativa para superar as dificuldades de aprendizagem, especialmente na leitura e na escrita, a professora Renata afirmou:

Minha formação em Letras, por sua natureza, já fomentava a leitura e abordava aspectos cruciais da escrita. Embora não me recorde de uma disciplina específica focada em "Estudos Coletivos" com essa terminologia, a própria imersão no universo da língua portuguesa e da literatura me proporcionou ferramentas e perspectivas que me incentivam, como professora, a promover a leitura de forma abrangente. Isso significa ir além da simples decodificação, buscando sempre a compreensão integral do texto por parte dos alunos (Entrevista, Renata, 2025).

A análise da fala da professora Renata sobre sua formação em Letras destaca a relevância de uma imersão profunda na língua portuguesa e na literatura para o desenvolvimento de uma docência que compreenda a leitura e a escrita para além da simples decodificação. Essa perspectiva sublinha o papel fundamental da formação inicial na constituição de uma prática pedagógica voltada à compreensão integral do texto, ao fornecer ferramentas e referenciais que motivam a promoção de uma leitura abrangente em sala de aula.

Entretanto, o relato da professora revela uma lacuna importante em sua formação inicial no que concerne a metodologias explícitas de trabalho colaborativo, como os Estudos Coletivos. Apesar de sua sólida base de conteúdo, a ausência de um direcionamento formal para a reflexão compartilhada e o trabalho em grupo sugere que o desenvolvimento de uma docência

colaborativa e reflexiva pode depender significativamente de experiências de Formação Continuada.

Esse cenário reforça a relevância de investigar como os Estudos Coletivos, que não constituíram o foco de sua graduação, podem se configurar como espaços essenciais para o aprimoramento da prática pedagógica e para o enfrentamento dos desafios específicos de leitura e escrita no 3º ano do Ensino Fundamental. Isso porque, como define Motta em sua dissertação (2023, p. 37),

Um grupo colaborativo (termo análogo aos Estudos Coletivos neste contexto) constitui-se como um espaço de troca de experiências, saberes e interesses comuns de um determinado grupo, bem como um espaço onde, além da troca, são promovidas relações de cooperação, solidariedade e relacionamento.

Essa dinâmica de colaboração é, portanto, o que possivelmente esteve ausente na formação inicial da professora e o que os Estudos Coletivos podem oferecer para enriquecer sua prática docente e auxiliá-la no enfrentamento dos desafios pedagógicos contemporâneos.

6.2 A evidência na prática e a análise dos registros do caderno da professora

Para além do depoimento da professora Renata, esta subseção fundamenta-se na análise articulada de dois conjuntos de registros: o caderno de planejamento da docente e as anotações das observações das aulas.

Antes de apresentar os resultados, é necessário explicitar o movimento de confrontação desses materiais, que permitiu compreender como a professora organizou suas práticas a partir dos Estudos Coletivos, articulou as orientações institucionais às necessidades reais da turma e ajustou suas ações pedagógicas em resposta às dificuldades de leitura e escrita identificadas no 3º ano. Essa análise cruzada possibilitou acompanhar como as discussões coletivas influenciam o planejamento, as escolhas metodológicas e as intervenções efetivamente realizadas em sala de aula, elemento central para responder às perguntas desta pesquisa.

A partir desse processo de confronto entre o planejamento e a prática observada, tornou-se possível analisar o planejamento semanal da professora Renata, compreendendo-o não como um documento isolado, mas como parte de um movimento reflexivo alimentado pelas discussões do grupo de Estudos Coletivos. O registro evidencia que a docente organiza suas propostas de ensino de leitura e escrita em diálogo direto com os objetivos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as necessidades de aprendizagem identificadas na

turma, incluindo habilidades como “ler palavras novas com precisão na decodificação” e “ler globalmente por memorização”.

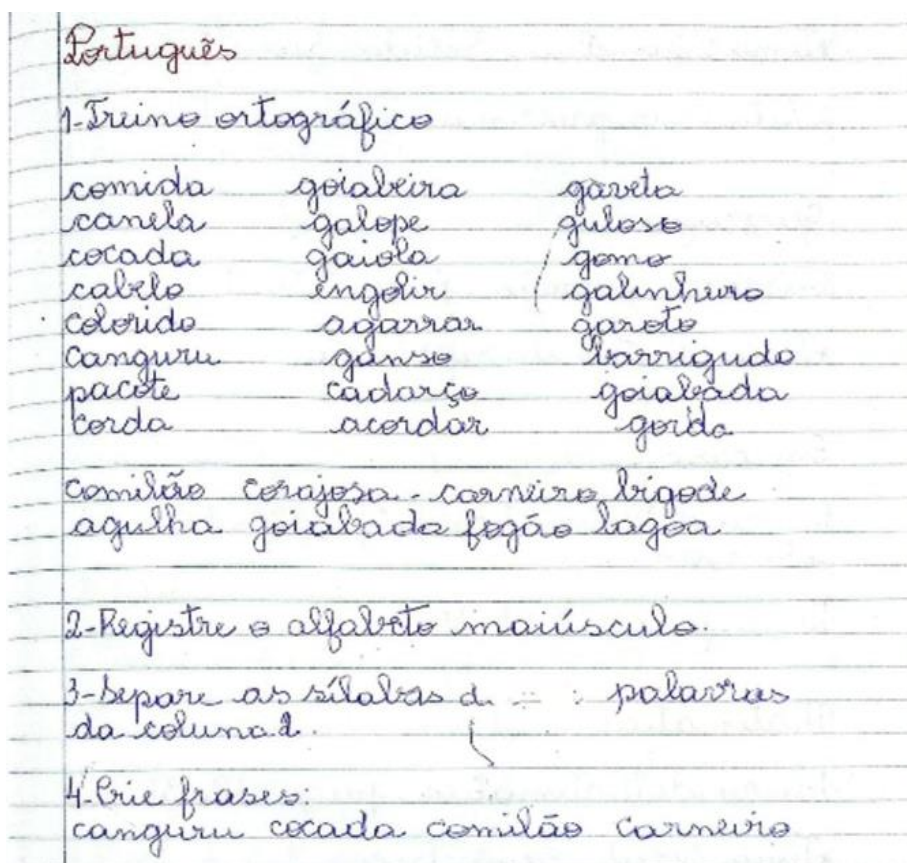
Tais escolhas indicam um esforço sistemático de alinhar as orientações construídas coletivamente às práticas efetivamente planejadas, aspecto diretamente relacionado à questão central desta pesquisa, que busca compreender como os Estudos Coletivos contribuem para o enfrentamento dos desafios pedagógicos relativos à leitura e à escrita no 3º ano do Ensino Fundamental.

A observação dos registros mostra que as orientações debatidas nos Estudos Coletivos de Formação Continuada são incorporadas à prática pedagógica. Para reduzir defasagens em Língua Portuguesa, especialmente em leitura e escrita, a professora organizou atividades semanais com grupos ortográficos, explorando palavras, separação de sílabas, ditados, formação de frases e pequenos textos (Figura 7). Essa organização estruturada favorece tanto o desenvolvimento técnico da leitura e da escrita quanto a compreensão e a produção textual significativa.

A relação entre o que foi discutido nos Estudos Coletivos e o que foi planejado pela professora Renata ficou evidente nas minhas anotações de campo, nas quais registrei a orientação sobre grupos ortográficos: “[...] cada professora deverá selecionar grupos ortográficos específicos para trabalhar ao longo da semana. [...] a professora do 3º ano comenta que incluirá ditados e exercícios de separação silábica para fortalecer a leitura de palavras complexas” (Diário de campo, observação, 02/04/2025).

Esse registro demonstra como o conteúdo trabalhado nos Estudos Coletivos repercute diretamente nas decisões pedagógicas que compõem o planejamento semanal da professora Renata.

Figura 7 – Registro do treino ortográfico, evidenciando a prática sistemática de palavras, separação de sílabas, formação de frases e pequenos textos



Fonte: Plano semanal da professora Renata, 2025.

Os demais planejamentos incluem momentos de leitura em diferentes espaços da escola, como o cantinho da leitura, a biblioteca e áreas externas, além da participação em eventos promovidos pela biblioteca municipal e em feiras literárias. Tais ações demonstram que o incentivo à leitura e à escrita é sistemático, constante e intencional, reforçando a relevância dos Estudos Coletivos como suporte para a prática pedagógica.

Com base nos resultados das análises, conclui-se que a prática docente da professora Renata transcende o ensino mecânico da leitura e da escrita, estruturando-se a partir das reflexões e estratégias compartilhadas nos Estudos Coletivos. A articulação entre planejamento, prática e Formação Continuada resulta em uma mediação pedagógica consistente, capaz de promover trajetórias de aprendizagem mais equitativas e eficazes. Essa afirmativa será retomada no decorrer desta seção.

6.3 Como os Estudos Coletivos, na Formação Continuada com professores, contribuem com as práticas pedagógicas para leitura e escrita?

Esta subseção dedica-se a analisar o papel dos Estudos Coletivos enquanto estratégia de Formação Continuada voltada à qualificação das práticas pedagógicas, sobretudo no que tange ao ensino da leitura e da escrita. Para tanto, toma-se como base o conjunto de dados empíricos, que inclui a entrevista semiestruturada e as observações de campo realizadas com a professora Renata, docente do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Saber, situada no município de Uberaba/MG. A produção de dados, conduzida com o apoio dos roteiros apresentados nos Apêndices A e B, teve como propósito compreender, a partir da perspectiva docente e da prática em sala de aula, de que maneira os espaços formativos colaborativos podem apoiar os professores diante dos desafios intensificados no cenário educacional pós-pandemia.

Em coerência com o propósito desta análise, o confronto dos dados empíricos revelou que a contribuição dos Estudos Coletivos se manifesta em dois níveis principais: o teórico-reflexivo (verificado na fala da professora) e o prático-interventivo (evidenciado nas observações das aulas). No plano prático, observou-se que a organização das atividades de leitura e escrita pela professora Renata reflete diretamente a metodologia discutida nas reuniões de Módulo e nos Estudos Coletivos. As observações de campo, em específico, permitiram registrar as estratégias de leitura e escrita mobilizadas no ambiente de sala de aula, o que será detalhado a seguir com base nos excertos da entrevista e nas notas de observação.

A análise da fala da professora Renata permite entrever a relevância atribuída aos momentos coletivos de estudo e reflexão. Para ela, tais espaços são potentes na medida em que promovem trocas significativas de experiências, a partir das quais os docentes ampliam seu repertório didático, identificam estratégias eficazes e repensam suas práticas em diálogo com os desafios concretos do cotidiano escolar. A professora afirma:

A troca de experiências nos Estudos Coletivos é uma fonte constante de novas ideias e estratégias. Ao compartilharmos o que funciona e o que não funciona, vamos construindo um repertório de práticas pedagógicas mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita, especialmente no contexto pós-pandemia, que exige uma atenção redobrada às defasagens (Entrevista, Renata, 2025).

A partir da análise de sua fala, evidencia-se a importância conferida pela referida professora aos Estudos Coletivos como dispositivos formativos que valorizam a experiência docente, incentivam a escuta entre pares e possibilitam a construção coletiva de soluções pedagógicas. Para Renata, tais espaços contribuem especialmente para ampliar o repertório de estratégias voltadas ao ensino da leitura e da escrita, permitindo que o professor vá além do trabalho mecânico com letras e sons e incorpore práticas que favoreçam a compreensão textual, a fluência e o uso social da linguagem. Em um cenário marcado pelas lacunas de aprendizagem deixadas pelo período de ensino remoto, os Estudos Coletivos emergem, assim, como alternativas viáveis e necessárias à reconstrução dos processos de alfabetização.

É exatamente esse movimento de superar o ensino restrito à decodificação e buscar práticas que integrem o uso significativo da linguagem escrita que dialoga diretamente com os fundamentos teóricos propostos por Magda Soares (2005). Para a autora, práticas centradas exclusivamente na correspondência grafema-fonema são insuficientes, sendo indispensável articular o domínio do código às práticas sociais de leitura e escrita. Nas palavras da educadora:

Desde meados dos anos 1980, porém, concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita vêm mostrando que, se o aprendizado das relações entre as letras e os sons é uma condição para o uso da linguagem escrita, esse uso também é uma condição para a alfabetização, o aprendizado das relações entre as letras e os sons da língua (Soares, 2005, p. 53).

A citação reforça a ideia de que não basta ensinar os códigos do sistema alfabético; é igualmente essencial proporcionar experiências significativas de leitura e escrita em contextos reais de uso aos estudantes. Trata-se de uma visão interativa e discursiva da alfabetização, que se distancia de abordagens tecnicistas e promove uma perspectiva mais crítica e social da linguagem, perspectiva esta também presente na prática docente analisada e nas reflexões construídas nos Estudos Coletivos.

Nesse sentido, os Estudos Coletivos assumem uma função estratégica: ao possibilitar o compartilhamento de práticas e a reflexão conjunta sobre os usos sociais da linguagem, esses momentos de formação promovem a ressignificação do trabalho docente e favorecem o alinhamento das práticas pedagógicas às concepções contemporâneas de alfabetização. A articulação entre teoria e prática, mediada pela colaboração entre professores, torna-se, portanto, uma condição indispensável para a reconstrução de trajetórias de aprendizagem mais equitativas e significativas.

Essa dinâmica de reflexão e de aprofundamento teórico, valorizada pela professora

Renata, materializa-se em um planejamento e em uma intervenção sistemáticos. A subseção a seguir aprofunda essa análise, evidenciando como os encontros formativos, a partir do diagnóstico das necessidades dos estudantes, resultam em propostas pedagógicas objetivas.

Essa implicação da teoria na prática é verificada por meio de uma dupla evidência: o resultado da análise do registro do planejamento compartilhado na Ata da Reunião de Módulo II, em que a escola é compreendida como um espaço de estudo colaborativo, de produção conjunta de estratégias e de corresponsabilidade pelos resultados de aprendizagem, e as observações de campo em sala de aula, que mostraram como essas orientações coletivas se concretizam nas escolhas pedagógicas da professora, evidenciando a coerência entre o que é discutido no coletivo e o que é efetivamente desenvolvido com os estudantes.

6.4 A dinâmica dos Estudos Coletivos: abordagem, funcionamento e perspectivas da docente

Com base na análise dos dados produzidos por meio das entrevistas e das observações realizadas durante a pesquisa de campo, esta seção dedica-se a detalhar o funcionamento e a abordagem metodológica dos Estudos Coletivos. Para tanto, será utilizada a perspectiva da professora Renata para descrever o como e o porquê desses encontros, detalhando de que maneira a dinâmica colaborativa se concretiza no cotidiano da Escola Estadual Saber.

6.4.1 Abordagem e dinâmica dos Estudos Coletivos

O trabalho de campo revelou que essa abordagem se estrutura em um ciclo de ação contínua, que se estende desde a identificação das lacunas de aprendizagem até a verificação de sua superação.

A dinâmica dos Estudos Coletivos caracteriza-se por um processo sistemático de análise e intervenção, organizado nas seguintes etapas:

1. Diagnóstico e análise de habilidades:

Os Estudos Coletivos iniciam-se com a análise criteriosa das defasagens dos alunos, especialmente no que se refere às habilidades de Língua Portuguesa. Esse momento de estudo aprofundado, pautado em dados de avaliações internas e externas, permite a identificação das necessidades reais da turma e fomenta a compreensão das dificuldades específicas de leitura e escrita.

2. Proposição e desenvolvimento de atividades:

Com as defasagens mapeadas, o grupo de professores atua de forma colaborativa na elaboração e seleção de propostas de atividades que contemplem as dificuldades identificadas. Esse processo de cocriação de materiais didáticos e de estratégias pedagógicas é fundamental, pois garante que as soluções sejam contextualizadas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

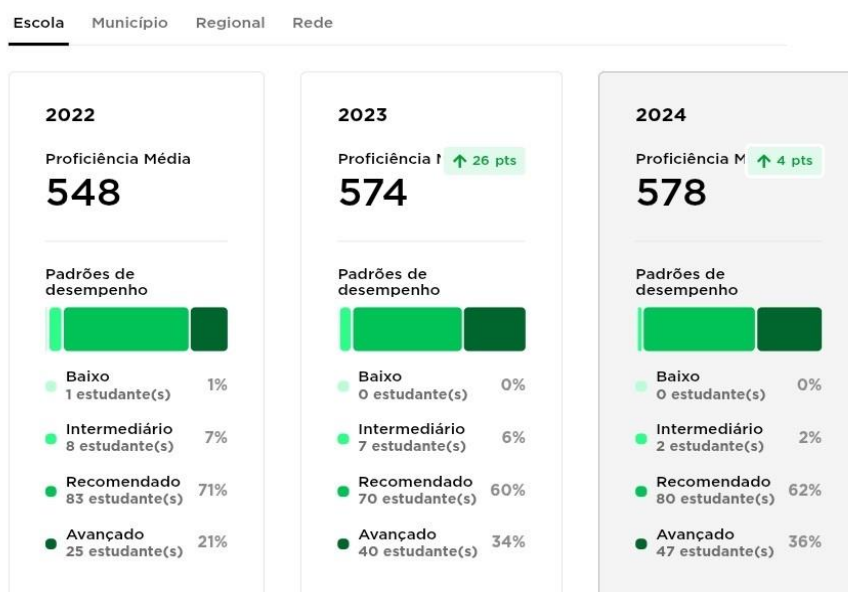
3. Realização de oficinas:

Ao final do ciclo de análise e planejamento, são realizadas oficinas práticas organizadas por ano de ensino. Nesses encontros, os professores têm a oportunidade de compartilhar as atividades sugeridas e discutir as melhores formas de implementá-las em sala de aula, assegurando que as propostas de intervenção sejam eficientes e aplicáveis.

Os dados quantitativos do SIMAVE, apresentados na Figura 8, evidenciam variações nos índices de proficiência em Língua Portuguesa. No entanto, é importante considerar que esses resultados constituem apenas um recorte da realidade escolar, refletindo aspectos específicos mensurados pelas avaliações externas. Como qualquer indicador padronizado, o SIMAVE não captura todas as dimensões da aprendizagem, nem contempla integralmente as particularidades de cada turma ou estudante.

Dessa forma, tais dados devem ser interpretados como elementos de contexto que auxiliam na análise do desempenho, sem que possam ser compreendidos como uma representação completa da aprendizagem ou do progresso educacional observado no cotidiano da escola. Assim, a análise desses indicadores possibilita discutir aspectos relacionados às tendências e aos desafios da aprendizagem em leitura e escrita, reforçando a necessidade de práticas formativas contextualizadas e colaborativas, como os Estudos Coletivos, para responder às demandas específicas do cotidiano escolar.

Figura 8 - Comparativo do desempenho dos alunos da Escola Estadual Saber em Língua Portuguesa, conforme as avaliações do SIMAVE (2022; 2023; 2024), evidenciando a recuperação e o avanço nos índices de proficiência



Fonte: Dados da pesquisa, com base em resultados do SIMAVE/CAEd (2025).

A análise dos resultados do SIMAVE, combinada com as avaliações internas da escola, permite identificar tendências no desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa, oferecendo um panorama do contexto escolar. Esses dados funcionam como referência para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a adaptação das estratégias de ensino às necessidades observadas.

No entanto, o alcance dessa estratégia vai além dos números, envolvendo diretamente a participação ativa, o engajamento e a colaboração dos professores na construção e na implementação das práticas pedagógicas.

Nessa direção, cabe destacar que os resultados da análise dos dados produzidos por meio das entrevistas e das observações mostraram que o trabalho colaborativo constitui um fator importante para a qualificação do ensino e para a superação dos desafios educacionais no cenário pós-pandemia.

A subseção a seguir aprofunda a análise da percepção e dos desafios enfrentados pelos docentes, buscando compreender os fatores que impulsionam ou dificultam a adesão a esses espaços colaborativos.

6.4.2 Análise da participação e dos desafios nos Estudos Coletivos

A pesquisa de campo revelou que a participação dos professores nos Estudos Coletivos de Formação Continuada é um processo complexo. O principal obstáculo para o engajamento está diretamente ligado à sobrecarga de trabalho e à exaustão física e mental. A realização dos

encontros no contraturno, após uma jornada completa em sala de aula, gera um visível cansaço que, por sua vez, representa uma barreira significativa para o foco e a participação plena nas atividades propostas. Essa fadiga é um dos fatores-chave que comprometem a continuidade e a efetividade dos estudos.

No entanto, o estudo também revelou que a percepção da professora Renata acerca da contribuição dos Estudos Coletivos é o que impulsiona a superação desses obstáculos. O grupo de estudo não é visto como uma mera obrigação, mas como uma oportunidade ímpar para a atualização de conhecimentos e a aquisição de novas habilidades. O ambiente colaborativo e a troca de experiências com os pares são considerados essenciais para a ressignificação da teoria com a prática, gerando um senso de apoio mútuo e pertencimento que valoriza o tempo e o esforço investidos.

A consolidação desse processo de diálogo e reflexão resulta em mudanças concretas e visíveis na prática pedagógica, conforme demonstrado pela análise das observações das aulas. A partir do aprimoramento das habilidades e da construção de um repertório mais rico e diversificado, observa-se maior confiança e autonomia para enfrentar os desafios do ensino. As trocas de experiências impulsionam a adaptação de novas estratégias e a inovação em sala de aula. Em suma, os Estudos Coletivos funcionam como um catalisador para a inovação pedagógica, convertendo os desafios da participação em um aprimoramento contínuo e visível na ação docente.

6.4.3 Estudos Coletivos e mudança na prática pedagógica

A professora Renata evidencia a influência transformadora dos Estudos Coletivos em sua prática pedagógica. Durante a entrevista, ela descreve esses encontros como uma “fonte constante de novas ideias e estratégias” (Entrevista, professora Renata, 2025), o que demonstra um processo contínuo de construção e aprimoramento didático. A colaboração, no compartilhamento do que “funciona e o que não funciona” (Entrevista, professora Renata, 2025), é fundamental para o aprimoramento da prática, especialmente no contexto pós-pandemia, que exige “atenção redobrada às defasagens” (Entrevista, professora Renata, 2025).

Isso evidencia que a formação não se restringe ao plano teórico; ela se traduz em adaptações pragmáticas e responsivas aos desafios emergentes em sala de aula. A docente ainda menciona a implementação de ações colaborativas e intervenções pedagógicas, como o reforço

escolar planejado coletivamente, o que concretiza a transição da discussão para a ação, sublinhando a efetividade da mudança impulsionada pelos Estudos Coletivos.

Essa efetividade da mudança impulsionada pelos Estudos Coletivos ressoa com a compreensão de Nóvoa (2019, p. 10), para quem “a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar.

A experiência da professora Renata, ao descrever a aplicação prática das ideias e estratégias construídas em grupo, ilustra como essa união de esforços não apenas aprimora o saber-fazer docente, mas também promove o aprimoramento pedagógico necessário para atender às demandas da leitura e da escrita no cenário educacional atual.

6.4.4 Percepção da professora acerca da contribuição dos Estudos Coletivos para a atualização de seus conhecimentos e a aquisição de novas habilidades, no contexto da prática pedagógica

A professora Renata demonstra uma percepção nitidamente positiva acerca de como os Estudos Coletivos contribuem para a atualização de seus conhecimentos e a aquisição de novas habilidades em sua prática pedagógica. Ela considera esses momentos formativos essenciais para enriquecer seu repertório de estratégias, citando a promoção de “leitura diversificada”, a utilização de jogos pedagógicos e os recursos da sala de informática como exemplos. O fato de essas ferramentas serem “frequentemente discutidas e compartilhadas nos Estudos Coletivos” indica que a aprendizagem ocorre de forma contextualizada, sendo diretamente aplicável às necessidades do cotidiano em sala de aula.

Além disso, a integração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de outros documentos orientadores nas discussões aponta para uma atualização constante dos conhecimentos, abrangendo as normativas educacionais. Essa interlocução permanente com referenciais contemporâneos da pedagogia e da legislação educacional consolida a percepção da participante da pesquisa de que os Estudos Coletivos constituem um catalisador fundamental para o seu desenvolvimento profissional contínuo.

A experiência relatada pela professora Renata encontra amparo teórico na compreensão de que a Formação Continuada mais eficaz é aquela que emerge e dialoga com a realidade vivenciada em sala de aula. Silva (2020, p. 102), em sua dissertação, reforça essa premissa ao afirmar que:

Quanto mais as ações de formação envolverem o trabalho do professor dentro da escola, partindo da sua própria experiência, mais condições e elementos ele terá para aprofundar e qualificar a sua prática, esse movimento permitirá um processo de reflexão, ação, teoria e prática.

Essa perspectiva valida a percepção da professora Renata, sublinhando que a atualização e a aquisição de novas habilidades ocorrem de forma mais efetiva em ambientes que favorecem a reflexão coletiva e a aplicação prática do conhecimento, transformando a teoria em ação concreta.

6.4.5 Estudos Coletivos, troca de experiências e construção de conhecimentos compartilhados entre os professores

A professora Renata destacou a centralidade da troca de experiências e da construção de conhecimentos compartilhados como pilares dos Estudos Coletivos. Durante a entrevista, ela afirmou: “É nesse espaço colaborativo que construímos um conhecimento coletivo sobre as melhores formas de intervir” (Entrevista, professora Renata, 2025), indicando que o aprendizado docente ocorre de maneira interativa e coletiva.

Ela também enfatizou que essa colaboração é “fundamental para enfrentarmos os desafios da educação e para buscarmos continuamente a melhoria do ensino e da aprendizagem” (Entrevista, professora Renata, 2025), sublinhando a importância da dimensão social e participativa na aprendizagem docente.

Segundo a professora, é a partir dessas interações que surgem “novas ideias e a adaptação de estratégias” (Entrevista, professora Renata, 2025), evidenciando que o conhecimento é construído ativamente em diálogo com os pares, contribuindo para o desenvolvimento coletivo das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a relevância do ambiente escolar como propulsor desse processo é bem delineada por Silva (2020, p. 104):

A escola é um lugar de encontro e trocas, mas também um espaço de formação e reflexão, no qual os professores e demais pessoas envolvidas no processo educativo consolidam experiências e, consequentemente, fortalecem um percurso de transformação, de pertencimento ao grupo e à realidade.

Essa fundamentação teórica contribui para a compreensão da percepção da professora, ao ressaltar que os Estudos Coletivos, ao ocorrerem no próprio contexto da escola, potencializam a consolidação de experiências e o fortalecimento do grupo em sua jornada de transformação pedagógica.

6.4.6 Estudos Coletivos, práticas colaborativas e melhoria do ensino

A conexão entre os Estudos Coletivos, as práticas colaborativas e a subsequente melhoria do ensino é uma inferência a partir da análise das percepções da docente. A professora Renata não se limita a descrever a ocorrência de “ações colaborativas e intervenções pedagógicas inspiradas nos Estudos Coletivos”, mas enfatiza que o planejamento de atividades, como o reforço escolar, é “discutido coletivamente, buscando as melhores abordagens para cada caso” (Entrevista, professora Renata, 2025).

Esse ciclo contínuo de discussão, planejamento e ação, fomentado pelos Estudos Coletivos, evidencia a formação de uma cultura de colaboração que transcende os momentos formais de formação. A professora expressa claramente que essa colaboração “permeia o cotidiano da escola, onde a troca de ideias se consolida como uma prática colaborativa fundamental para a melhoria contínua do ensino da leitura e da escrita” (Entrevista, professora Renata, 2025).

Isso demonstra que os Estudos Coletivos são percebidos como um elemento intrínseco à dinâmica escolar, impulsionando a otimização das práticas pedagógicas, com impacto direto na qualidade do ensino e da aprendizagem, especialmente no enfrentamento das defasagens educacionais agravadas pelo contexto pós-pandemia. Essa dinâmica de grupo e troca de saberes é essencial para o desenvolvimento profissional e a qualificação da prática, conforme explicitado por Motta (2023, p. 43):

O mais importante é a garantia de melhora nos processos de subjetivação e de vivências necessários a todos, participação democrática e política nas decisões, consequências e práticas, bem como protagonismo no desenvolvimento dos processos de transmutação gerado por meio de agrupamentos, debates e controvérsias de diversas pessoas jurídicas que

modificaram áreas, comunidades e seus destinos. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem ocorre por meio da troca de conhecimento, alegria, imaginação e experiência.

Assim, a experiência da professora Renata reforça que a colaboração em Estudos Coletivos não é apenas um método, mas um processo de aprendizagem contínuo que potencializa a ação pedagógica e o desenvolvimento de soluções coletivas para os desafios educacionais.

6.4.7 Participação da professora Renata no grupo de estudo: engajamento nas atividades propostas no Estudo Coletivo

Ao analisar a dinâmica dos Estudos Coletivos, é importante compreender o engajamento da professora Renata, elemento central para o funcionamento da Formação Continuada. Longe de ser uma formalidade, sua participação evidencia potencial de aprimoramento das práticas pedagógicas. Esta subseção analisa como o caráter participativo, analítico e crítico da docente se manifesta, influenciando a construção de conhecimentos e o desenvolvimento do ensino.

O engajamento da professora Renata nas atividades dos Estudos Coletivos aparece como um indicador do funcionamento desses espaços formativos. A participação ativa, conforme observado em sala de aula e em reuniões pedagógicas, demonstra que o envolvimento vai além da presença. A disposição em discutir dificuldades de leitura e escrita, propor ações colaborativas e adaptar estratégias para o contexto pós-pandêmico evidencia comprometimento com a prática pedagógica.

Essa atuação não se limita à assimilação de novos conhecimentos, mas envolve a aplicação prática e a reflexão crítica, elementos fundamentais para a melhoria do ensino. A capacidade de transformar discussões em intervenções concretas, como o planejamento de reforço escolar, evidencia que a participação se traduz em ações efetivas da professora Renata junto aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.

A troca de experiências e a problematização da realidade escolar são aspectos centrais para o funcionamento dos grupos de formação. Conforme aponta Motta (2023, p. 43), “a ideia de grupo colaborativo possibilita, ao mesmo tempo, conhecer a comunidade em que se vive, problematizá-la, edificar conhecimento e conhecer a si mesmo”.

A partir dessa perspectiva, o engajamento observado nos Estudos Coletivos representa um processo contínuo de construção de saberes e reflexão sobre a própria prática, contribuindo

para o desenvolvimento do ensino de leitura e escrita e para o aprimoramento profissional dos professores.

6.4.8 Narrativas sobre desafios e facilidades de participação nesse espaço formativo

Apesar do reconhecimento do valor dos Estudos Coletivos, a Formação Continuada com professores é permeada por desafios inerentes à dinâmica educacional, como a carga excessiva de trabalho, a escassez de tempo para aprofundamento e, em alguns casos, a resistência à incorporação de novas tecnologias ou metodologias por parte de algumas docentes. Nesse contexto, Farina e Benvenuti (2024, p. 125) descrevem: “Um dos principais vazios da Formação Continuada está na falta de tempo e recursos dedicados a ela. Muitas vezes, os educadores estão sobrecarregados com suas responsabilidades externas, o que dificulta a participação em programas de desenvolvimento profissional”.

Complementando essa perspectiva, as narrativas da professora Renata, nos espaços dos Estudos Coletivos e durante a entrevista, elucidam como os Estudos Coletivos funcionam como um espaço de confronto e mitigação desses obstáculos. A discussão constante sobre as dificuldades de leitura e escrita, particularmente intensificadas no cenário pós-pandemia, representa um desafio intrínseco à complexidade dos problemas pedagógicos; contudo, a possibilidade de abordá-las coletivamente configura-se como uma facilidade.

A troca de experiências e a análise de casos específicos, destacadas pela referida professora, permitem identificar padrões e compartilhar estratégias eficazes, o que minimiza a sensação de isolamento na busca por soluções diante das dificuldades. A capacidade de transformar essas discussões em “ações colaborativas e intervenções pedagógicas” (Entrevista, professora Renata, 2025), como o reforço escolar, que muitas vezes seriam uma responsabilidade individual, demonstra que a prática colaborativa pode aliviar a carga individual de trabalho e otimizar o tempo, gerando soluções conjuntas.

A participação ativa e a busca por “novas ideias e estratégias” (Entrevista, professora Renata, 2025), incluindo a exploração de recursos diversificados e tecnologias, sugerem que o ambiente de apoio mútuo criado pelos Estudos Coletivos facilita a superação da resistência e a integração de inovações. Assim, mesmo diante de obstáculos como a falta de incentivo externo ou a descontinuidade de políticas públicas educacionais, o engajamento coletivo no espaço formativo configura-se como a principal facilidade para a melhoria contínua do ensino, operando como um mecanismo resiliente de desenvolvimento profissional.

Essa resiliência e a busca por constante aprimoramento são intrínsecas à própria essência da Formação Continuada, que se apresenta como um pilar do desenvolvimento profissional. Conforme explicitam Farina e Benvenuti (2024, p. 123):

A Formação Continuada refere-se ao processo de aprendizado e atualização constante dos profissionais da educação, que devem estar em constante busca por conhecimento e aprimoramento de suas habilidades e competências. Nesse sentido, a Formação Continuada é um investimento fundamental para o desenvolvimento da educação, uma vez que contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Em suma, a análise da narrativa da professora Renata e a fundamentação teórica revelam que, embora a Formação Continuada esteja intrinsecamente ligada a desafios como a sobrecarga e a escassez de tempo, os Estudos Coletivos emergem como um ambiente propício para a superação dessas barreiras. Ao promoverem a troca de experiências, a reflexão sobre a prática e a construção conjunta de soluções, esses espaços não apenas fomentam o reconhecimento dos obstáculos, mas também os transformam em oportunidades para o desenvolvimento profissional contínuo e para a melhoria da qualidade do ensino na escola.

6.4.9 Desafios pedagógicos no contexto pós-pandemia e a influência dos Estudos Coletivos

A pandemia de COVID-19 impôs transformações profundas e aceleradas em diversos setores da sociedade, e a educação emergiu como um dos campos mais diretamente impactados por essa reconfiguração global. Com a suspensão abrupta das atividades presenciais e a subsequente adoção do ensino remoto emergencial, escolas e professores foram confrontados com a necessidade premente de adaptar suas práticas e estratégias pedagógicas em um cenário de incertezas sem precedentes.

Nesse contexto, surgiram e se intensificaram expressivos desafios pedagógicos, particularmente no que tange ao processo de alfabetização e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Sobre essa nova realidade e o papel central que a formação docente assumiu, Ivenicki (2021, p. 850) argumenta que:

Tal visão parece ganhar força, particularmente, durante a pandemia da Covid-19, em que o mundo tem de lidar com uma situação inusitada, percebendo-se como profundamente interconectado. Nesse contexto, a Educação permanente e a Formação Continuada docente assumem um caráter central, por alguns

motivos. Em primeiro lugar, a centralidade que as inovações tecnológicas adquiriram em tempos de distanciamento social, fechamento de instituições de Ensino e afastamento de alunos e de professores das salas de aula. A grande polarização entre aqueles que defendiam a Educação por meios tecnológicos (aí incluída a Educação a Distância) e aqueles que enfatizavam a necessidade absoluta da Educação presencial parece diluir-se à medida que os meios remotos passaram a ser os únicos possíveis no contexto pandêmico.

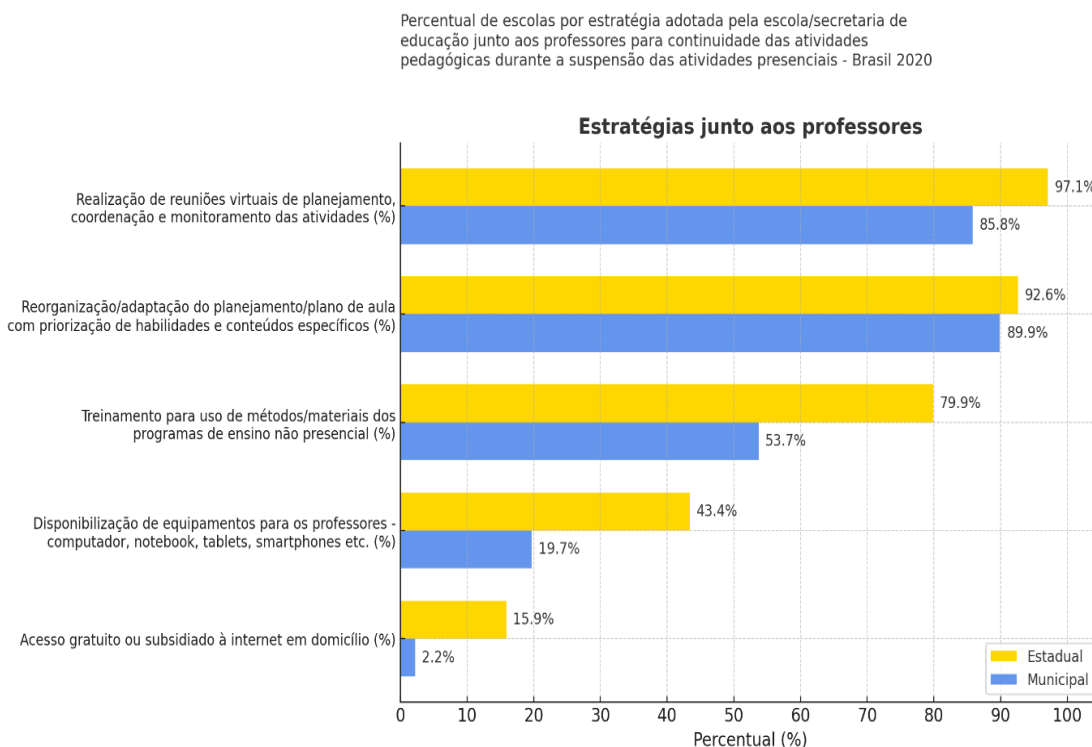
Tal perspectiva, validada por Ivenicki (2021), aponta que a pandemia evidenciou a urgência de aprimorar a formação docente e a educação permanente, dada a necessidade de o professor estar em constante aperfeiçoamento para lidar com o distanciamento, as tecnologias e as novas realidades do ensino-aprendizagem.

Em contrapartida à magnitude desses obstáculos, a situação impulsionou a busca por soluções emergentes e, crucialmente, pela colaboração e pelo desenvolvimento profissional docente contínuo. A pandemia de COVID-19 impôs à educação brasileira desafios sem precedentes, especialmente no processo de alfabetização. As interrupções abruptas na rotina escolar, o ensino remoto emergencial e as variações no acesso a recursos digitais aprofundaram as defasagens em leitura e escrita. A respeito dessas variações e de suas consequências diretas para a experiência de aprendizagem dos estudantes, Gatti (2020, p. 32) descreve que:

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispendo dessas facilidades, ou dispendo com restrições (por exemplo, não disposição de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial.

Esse período foi agravado pela dificuldade dos pais em auxiliar eficazmente seus filhos, uma vez que, em muitos casos, não possuíam as habilidades pedagógicas ou a formação educacional necessária, tornando a tarefa do professor ainda mais complexa no retorno às aulas presenciais. A docente Renata enfatiza o impacto da descontinuidade da rotina de estudos para muitos alunos e a necessidade de intensificar o apoio àqueles que apresentam lacunas na aprendizagem, um reflexo direto do período pandêmico. Nesse contexto desafiador, as escolas e as Secretarias de Educação implementaram diversas estratégias para dar continuidade às atividades pedagógicas e oferecer suporte aos docentes, conforme detalhado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Percentual de escolas por estratégia adotada pela Escola/Secretaria de Educação junto aos professores para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais



Fonte: Inep/Censo Escolar 2020.

Como se observa no Gráfico 3, as estratégias mais frequentes adotadas por estados e municípios para manter o vínculo com os professores e a continuidade pedagógica foram a “realização de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades” (97,1% nas redes estaduais e 85,8% nas municipais) e a “reorganização/adaptação do planejamento/plano de aula” (92,6% nas estaduais e 89,9% nas municipais).

Esses dados evidenciam o esforço das redes de ensino em promover formas de interação e planejamento coletivo, que se assemelham aos estudos colaborativos, como resposta à crise. Em contrapartida, a disponibilização de equipamentos para os professores e o acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio apresentaram percentuais significativamente menores, especialmente nas redes municipais. Essa disparidade reforça a complexidade do cenário do ensino remoto e as “variações no acesso a recursos digitais” que impactaram a experiência de aprendizagem dos alunos e a atuação dos professores, exigindo destes ainda mais adaptação e criatividade para manter a qualidade do ensino.

Em síntese, o período pandêmico configurou um cenário de profundos e multifacetados desafios para a educação brasileira, especialmente no ensino de leitura e escrita. As interrupções

e a transição abrupta para o ensino remoto evidenciaram e aprofundaram as desigualdades sociais e digitais, como ilustrado pela discrepância no acesso a recursos tecnológicos e pelo apoio familiar, fatores que culminaram em significativas defasagens de aprendizagem e em uma complexificação da tarefa docente. Diante dessa realidade e da necessidade urgente de reverter os impactos negativos, tornou-se imperativo que os profissionais da educação buscassem novas formas de atuação e aprimoramento, preparando o terreno para a valorização de estratégias colaborativas que se mostrariam fundamentais no processo de recuperação pedagógica.

Nesse cenário crítico, os Estudos Coletivos, realizados via plataformas como o *Google Meet*, no âmbito da Formação Continuada, revelaram-se fundamentais. A professora Renata destaca que esses encontros foram essenciais para fomentar a discussão de diferentes abordagens metodológicas e para a construção colaborativa de estratégias mais eficazes para suprir as lacunas identificadas.

A troca de experiências sobre o que funcionou (ou não) em um cenário tão atípico permitiu que o coletivo docente desenvolvesse um repertório de intervenções mais adaptadas à nova realidade. Assim, os Estudos Coletivos não apenas trouxeram à tona os desafios mais urgentes, mas também ofereceram um ambiente seguro e colaborativo para que os professores buscassem soluções conjuntas, transformando a complexidade da situação em uma oportunidade de aprimoramento compartilhado.

A urgência e a natureza das demandas impostas pela pandemia tornaram a Formação Continuada ainda mais importante, exigindo dos educadores um rápido domínio de habilidades digitais e pedagógicas, além de um acolhimento emocional indispensável. Segundo Faria e Maggi (2022, p. 34):

As formações ocorridas na pandemia foram fundamentais tanto no sentido de acolher emocionalmente os profissionais de educação como no de prepará-los para a nova realidade, que exigiu o rápido domínio de habilidades até então pouco exploradas, entre elas as de gravar vídeos de conteúdos pedagógicos e dar aulas por meio de aplicativos de videochamada.

Assim, esse cenário de exigências sublinha a premente necessidade de programas de formação contínua, como os Estudos Coletivos. Tais iniciativas, conforme demonstrado pela experiência da professora Renata durante a entrevista semiestruturada e pelos apontamentos de Faria e Maggi (2022), são essenciais por sua capacidade de oferecer tanto o suporte técnico para o desenvolvimento de habilidades quanto o apoio psicossocial indispensável aos docentes diante dos desafios emergentes no pós-pandemia.

6.4.10 Recursos, ferramentas ou estratégias discutidos nos Estudos Coletivos essenciais para a implementação de práticas pedagógicas eficazes no Ensino Fundamental

Diante do cenário complexo delineado pela pandemia, os Estudos Coletivos configuraram-se como um mecanismo fundamental para o enfrentamento dos desafios no ensino de leitura e escrita. A professora Renata, em entrevista, ressalta que esses encontros formativos, realizados via plataformas como o *Google Meet*, foram essenciais para “fomentar a discussão de diferentes abordagens metodológicas” e para a “construção colaborativa de estratégias mais eficazes para suprir as lacunas identificadas”.

Essa dinâmica de troca de experiências permitiu que os professores compartilhassem o que funcionou ou não em um cenário tão atípico, desenvolvendo um repertório de intervenções adaptadas à nova realidade pós-pandêmica. António Nóvoa (2019, p. 5) afirma que:

No plano organizacional, é interessante acompanhar dinâmicas de inovação que estão a acontecer em muitos lugares, abrindo o modelo escolar a novas formas de trabalho e de pedagogia. É impossível ignorar o impacto da revolução digital, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção do comum.

Nesse sentido, a experiência dos Estudos Coletivos, conforme descrito anteriormente, materializa a visão de Nóvoa (2019) sobre as dinâmicas de inovação que abrem o modelo escolar a novas formas de trabalho e de pedagogia. A utilização de plataformas digitais para a formação, por exemplo, não apenas refletiu o impacto da revolução digital mencionado pelo autor, mas também demonstrou a capacidade de professores e instituições de se reinventarem.

Mesmo diante da necessidade de diferenciar os percursos dos alunos frente aos desafios impostos pela pandemia, a essência desses encontros residiu na construção colaborativa de estratégias, o que sublinha a ideia de que a escola, por meio de seus profissionais, permanece um lugar de construção do comum. Essa colaboração fortaleceu a comunidade docente, tornando-se uma poderosa forma de (re) existência frente às tentativas de isolamento e de desprofissionalização impostas pelo cenário adverso.

A natureza colaborativa dos Estudos Coletivos, ao promover a análise conjunta de casos e a identificação de padrões nas dificuldades dos alunos, capacitou os docentes a responder de forma mais assertiva às necessidades específicas de cada estudante. A elaboração e o

planejamento coletivo de ações de reforço escolar, por exemplo, exemplificam como as discussões se materializaram em intervenções pedagógicas concretas.

Dessa forma, os Estudos Coletivos, conforme evidenciado pela análise da entrevista, não apenas trouxeram à tona a urgência dos desafios impostos pela pandemia, mas, fundamentalmente, ofereceram um ambiente seguro e colaborativo para que o corpo docente buscasse soluções conjuntas, transformando a complexidade da situação em uma oportunidade de aprimoramento compartilhado e contínuo.

Essa busca por soluções conjuntas e por aprimoramento contínuo traduz-se nas intervenções pedagógicas observadas em sala de aula. A turma da professora Renata é composta por um total de 27 alunos, sendo 11 meninos e 16 meninas. Durante as observações, a maioria dos alunos demonstrou elevado nível de engajamento nas atividades relacionadas à leitura e à escrita, com comportamento participativo. O acompanhamento das orientações da professora e as respostas às solicitações ocorreram de forma atenta e colaborativa: a docente solicitava que os alunos acompanhassem leituras de diferentes gêneros textuais, dessem continuidade à leitura iniciada por um colega e interpretassem fragmentos do texto, acolhendo, de maneira significativa, as diversas interpretações apresentadas.

Os resultados das análises das observações evidenciaram, ainda, que as atitudes dos alunos em relação às novas práticas pedagógicas derivadas dos Estudos Coletivos, como as atividades em grupo e as leituras compartilhadas em diferentes espaços, são positivas, com maior interação e colaboração entre eles. Evidenciaram, também, que a professora realiza *feedbacks* de forma contínua, interagindo com os alunos para verificar a compreensão dos conteúdos.

As perguntas avaliativas são integradas ao longo da aula, não se restringindo a momentos formais ao final. As práticas de avaliação refletem as estratégias discutidas nos Estudos Coletivos, buscando identificar não apenas o resultado final, mas também o processo de aprendizagem dos alunos. Por exemplo, em vez de apenas corrigir um erro de escrita, a professora questiona o raciocínio do aluno e o orienta a refletir sobre as regras gramaticais ou a estrutura textual. Da mesma forma, na leitura oral, o feedback concentra-se tanto na fluência quanto na entonação e na compreensão do significado.

Além dessas considerações, o resultado da análise da observação da prática pedagógica da professora regente da turma do 3º ano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Saber revela uma dinâmica que transcende o espaço tradicional da sala de aula. A professora

demonstra utilizar, de forma integrada, diversos ambientes para implementar estratégias de alfabetização discutidas nos Estudos Coletivos.

Além da sala de aula, são incorporados a sala de informática, para atividades de leitura digital e produção textual; a biblioteca da escola, para exploração de diferentes gêneros literários e realização de pesquisas; o pátio da escola, para dinâmicas de leitura em roda e atividades lúdicas que envolvem leitura e escrita; e até mesmo a biblioteca municipal, como extensão das oportunidades de contato com o universo letrado. Essa diversificação de espaços potencializa o engajamento dos alunos e a contextualização das atividades de leitura e escrita.

No que concerne aos métodos de ensino empregados durante a aula, a análise mostra um alinhamento com as práticas colaborativas discutidas nos Estudos Coletivos. Esse alinhamento não é apenas metodológico, mas também instrumental, uma vez que a professora utiliza ferramentas e abordagens específicas consolidadas nos encontros de formação, como o trabalho com grupos ortográficos e a revisão textual em pares.

Um fragmento da observação da aula de Língua Portuguesa, realizada em 24 de março de 2025, ilustra a transposição dessa estratégia:

Na atividade de reescrita coletiva de um conto, a Professora Renata dividiu a turma em duplas e entregou a cada par um 'Guia de Revisão Interativa' (uma lista de verificação combinada nos Estudos Coletivos). Ela circulou pela sala e, ao interagir com uma dupla de alunos que tinha dificuldades com a concordância verbal, não corrigiu o erro diretamente. Em vez disso, questionou: 'O que o nosso Guia diz sobre o plural? Lembrem-se da nossa conversa na sala de estudo sobre a 'regra do espelho'. Como isso se aplica à frase 'As meninas *foi* ao parque'?'. Essa intervenção evidenciou o uso intencional de um recurso construído na formação, levando os alunos a pensar sobre o próprio processo de escrita e a se corrigir mutuamente (Notas de Observação, 2025).

A atuação da professora equilibra a instrução direta com momentos de interação e de construção conjunta do conhecimento, visando a objetivos pedagógicos claros para os alunos. Por exemplo, ao iniciar uma atividade de produção textual sobre animais, o objetivo explicitado é que os alunos sejam capazes de descrever características específicas, utilizar corretamente a pontuação e organizar as ideias em parágrafos.

Em atividades de leitura, o objetivo pode ser identificar a ideia principal de um texto informativo ou reconhecer os elementos narrativos de um conto. Essa clareza de propósitos contribui para que os discentes compreendam o que se espera deles e se engajem de forma mais consciente no processo de aprendizagem da alfabetização.

Examinando o registro da observação, constatou-se que a professora demonstra habilidade em relacionar os conteúdos de leitura e escrita com a realidade vivida pelos alunos, principalmente no contexto pós-pandemia. Ao abordar temas como a importância da higiene ou as diferentes formas de comunicação, a docente estabelece conexões com as experiências recentes dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

Além disso, a análise dos registros das observações permite afirmar que essa articulação com a realidade dos alunos, possivelmente influenciada pelas discussões na Formação Continuada sobre as necessidades específicas do período pós-pandêmico, facilita a compreensão e o engajamento nas atividades de alfabetização.

Para melhor detalhamento da dinâmica das aulas observadas, vejamos um fragmento do registro das aulas:

A aula observada iniciou-se com a retomada de um gênero textual trabalhado anteriormente – a fábula – por meio de uma roda de conversa no pátio da escola, onde os alunos puderam expressar suas impressões e relembrar os principais elementos. Em seguida, na biblioteca, realizaram a leitura de diferentes fábulas em pequenos grupos, com a orientação da professora para identificarem a moral de cada história (estratégia de leitura compartilhada). Na sala de aula, a atividade prosseguiu com a produção escrita individual da moral de uma das fábulas lidas, com a professora circulando e oferecendo suporte individualizado. Na sala de informática, os alunos digitaram suas produções e as ilustraram, utilizando recursos digitais (integração de diferentes espaços e tecnologias). Ao final da aula, houve um momento de socialização das produções, com leitura oral e comentários construtivos (Notas de observação, 2025).

Um acontecimento relevante observado durante a aula de Língua Portuguesa foi a forma como a professora mediou a discussão sobre as diferentes interpretações da moral das fábulas. Em vez de impor uma única resposta como correta, ela incentivou os alunos a justificarem seus pontos de vista, promovendo o respeito às diferentes opiniões e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Essa postura, que valoriza a escuta e o diálogo, contribuiu significativamente para a compreensão da influência dos Estudos Coletivos em sua prática pedagógica, demonstrando a aplicação dos princípios de colaboração e de respeito à diversidade discutidos na Formação Continuada. Essa prática pedagógica encontra ressonância na concepção de Paulo Freire, para quem:

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das

condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (Freire, 1996, p. 15).

A postura da professora observada, ao fomentar a justificativa e o diálogo em torno das fábulas, ilustra o que Freire (1996) denomina “produção das condições em que aprender criticamente é possível”. Sua mediação vai além da mera transmissão de um conteúdo ou de uma “moral correta”, transformando os alunos em sujeitos ativos da construção e reconstrução do saber. Ao valorizar suas interpretações e estimular o pensamento crítico e o respeito à diversidade de opiniões, a educadora demonstra uma prática pedagógica que fomenta a autonomia e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, alinhando-se aos princípios da pedagogia freiriana e evidenciando a materialização dos saberes construídos nos Estudos Coletivos.

Ao analisar os registros das observações, ficou evidenciado que as ações pedagógicas da professora, no que se refere ao ensino de leitura e escrita, demonstram um foco claro na implementação de técnicas e métodos desenvolvidos nos Estudos Coletivos. A diversificação dos espaços de aprendizagem, a utilização de atividades em grupo, a leitura compartilhada, a produção textual com foco em diferentes gêneros e a integração de tecnologias são exemplos de práticas que impactam positivamente a aula e os alunos.

Observa-se maior interesse, autonomia e colaboração entre os estudantes, além de uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos trabalhados. A variedade de estratégias contribui para atender aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, enriquecendo o processo de alfabetização.

7 DINÂMICA DOS ESTUDOS COLETIVOS (MÓDULO II) E A INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA RENATA

Esta seção detalha a dinâmica dos Estudos Coletivos, desenvolvidos no Módulo II. A escolha do Módulo II como foco de observação sistemática está ligada à necessidade institucional de cooperação e de gestão participativa da escola, conforme evidenciado em seu Plano de Ação.

Esse documento, estruturado para definir metas concretas de melhoria e transformação, reconhece a importância da colaboração para o alcance dos objetivos pedagógicos. O Módulo II representa, portanto, a materialização dessa estratégia no âmbito do PPP, alinhando a ação pedagógica às necessidades institucionais.

Quadro 8 – Síntese da dinâmica dos Estudos Coletivos (Módulo II)

ITINERÁRIO AVALIATIVO	ENGAJAMENTO E PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES
PONTO DE MELHORIA 1	GESTÃO ESCOLAR E GESTÃO PARTICIPATIVA (NECESSIDADE DE COOPERAÇÃO PARA ATINGIR OS RESULTADOS DESEJADOS).
Nome da ação	Gestão democrática e participativa.
Objetivo e resultados	Planejar melhor a rotina escolar; Construir o Projeto Político Pedagógico de sua escola; Trabalhar com indicadores e métricas para aprimorar o processo de aprendizagem dos alunos; Lidar com as crises na rotina Escolar; Promover a gestão participativa e a escuta ativa de todos os atores da escola.
Como podemos medir esse resultado?	Através dos erros cometidos, dos aprendizados, e do que deve ser aprimorado no decorrer do ano.
O que será feito?	Organização, planejamento, metas e ações.
Como será feito?	Reuniões periódicas (Módulo II).
Quando será feito?	No decorrer do ano letivo.
Por quem será feito?	Todos os professores, especialistas, vice diretoras e diretoras.
Quando será feito?	No decorrer do ano letivo.

Fonte: PPP da Escola (2024).

A observação participante e sistemática da dinâmica dos Estudos Coletivos foi desenvolvida conforme o roteiro apresentado no Apêndice D, contemplando interações entre professores, práticas pedagógicas colaborativas, práticas desenvolvidas, impactos nas práticas docentes, metodologia aplicada e referencial teórico. Antes da apresentação do quadro avaliativo/itinerário, é importante contextualizar que ele sintetiza os elementos observados durante as reuniões, oferecendo uma visão estruturada da dinâmica do Módulo II.

Os profissionais participantes dos Estudos Coletivos eram 38 docentes (26 do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano, 4 de Educação Física, 2 bibliotecárias, 2 eventuais e 4 do Tempo Integral), além da equipe gestora e especialista (1 diretora, 2 vice-diretores e 3 supervisoras

pedagógicas). Contudo, tendo em vista as questões e os objetivos da pesquisa, bem como os critérios de inclusão e exclusão de participantes, a observação concentrou-se na participação da professora Renata nos Estudos Coletivos, na reflexão e na construção de ações concretas aplicáveis às aulas do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, conferindo-se atenção especial aos desafios de leitura e escrita intensificados no período pós-pandemia, apresentados e discutidos nos referidos espaços formativos.

A análise dos registros revelou uma dinâmica marcada por intenso intercâmbio dialógico e engajamento na busca por soluções para os problemas de aprendizagem, com especial foco em temas como leitura e escrita e na apropriação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). A participação ativa dos docentes na discussão sobre questões concretas de seu cotidiano corrobora as elaborações teóricas que associam o saber do professor ao seu trabalho prático, conforme aponta Maurice Tardif (2014, p. 17):

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

A análise dos registros das observações dos Estudos Coletivos permitiu situar as mudanças no contexto coletivo, evidenciando como a interação entre os professores, a discussão de estratégias e o compartilhamento de experiências contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas. Esse enfoque possibilitou articular a experiência da docente à dinâmica do grupo, garantindo uma interpretação mais completa e fundamentada da influência dos Estudos Coletivos na prática pedagógica.

7.1 Estrutura e dinâmica dos Estudos Coletivos: organização, temas e discussões

As reuniões observadas seguiram uma configuração organizacional sistemática, conduzida pela coordenação pedagógica, que iniciou os encontros retomando os objetivos do Plano de Ação, as metas institucionais e os resultados das avaliações internas e externas. As anotações de campo registram esse movimento de alinhamento inicial:

[...] inicialmente, é destacada a intencionalidade do encontro é construir estratégias para fortalecer a leitura e a escrita nas turmas do 1º ao 3º ano. Projetado no data-show os percentuais de acerto por descritor e solicitado que cada professora identifique as habilidades mais frágeis em sua turma. O ambiente é de escuta, e as docentes trocam exemplos concretos do cotidiano escolar (Diário de campo, Observação, 19 março, 2025).

Esse registro revela que os Estudos Coletivos ultrapassam a função informativa ou administrativa e assumem contornos de um espaço formativo estruturado, no qual os dados são analisados criticamente e transformados em ações pedagógicas. A dinâmica observada demonstrou que, desde o início, os encontros articulam teoria, prática e reflexão, conforme propõe Garcia (1999), ao conceber a Formação Continuada como um processo intencional, dialógico e situado no contexto real do trabalho docente.

Para organizar de forma clara os elementos centrais discutidos nos Estudos Coletivos, os principais temas e encaminhamentos recorrentes nos encontros foram sintetizados no quadro a seguir. Essa sistematização evidencia as pautas centrais do trabalho coletivo e a orientação estratégica das ações pedagógicas.

Quadro 9 – Estudos Coletivos: organização, análise e planejamento pedagógico

Os principais temas e encaminhamentos recorrentes nos encontros foram:
Análise dos resultados do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Ciclo I);
Identificação das habilidades em defasagem em Língua Portuguesa e Matemática;
Estudo das habilidades essenciais do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG);
Planejamento das intervenções com base nos Cadernos MAPA (Material de Apoio Pedagógico);
Discussão de estratégias de alfabetização e letramento;
Implementação do Cantinho da Leitura;
Ações de busca ativa para infrequência;
Fortalecimento da parceria com as famílias.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esses elementos mostraram que o trabalho coletivo não se limita à mera reprodução de orientações, mas envolve decisões pedagógicas que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

7.2 A concretização do Trabalho Coletivo: ciclo de ação e intervenção

A análise das atas de 19/03/2025 e 02/04/2025, articulada às observações realizadas, evidencia que o Módulo II opera por meio de um ciclo contínuo de ação–reflexão–ação. Esse ciclo se inicia com o diagnóstico das aprendizagens, fundamentado na apropriação dos indicadores do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que revelaram defasagens significativas no domínio da leitura e da escrita. O trecho da ata de 19/03, observado no encontro, confirma esse movimento:

Foi realizada uma apropriação dos resultados, com ênfase nas habilidades em defasagem em cada série em Língua Portuguesa. Para o apoio pedagógico, foi proposta a análise das habilidades essenciais ao longo dos anos de escolaridade. Para atender a essa necessidade, os professores se reuniram em grupos de trabalho coletivo por ano para criarem atividades voltadas às habilidades que estavam em defasagem, a fim de consolidar o conteúdo em sala (Ata de 19/03/2025).

A partir desse diagnóstico, os professores se reuniram em grupos por ano de escolaridade, de modo a planejar intervenções pedagógicas focadas nas habilidades que necessitavam de reforço, alinhadas aos descritores identificados como frágeis. Essa sistematização favoreceu o uso qualificado de materiais estruturados, como os Cadernos MAPA, incorporados ao planejamento semanal e adaptados às especificidades das turmas.

A Ata de 2 de abril de 2025 detalha a fase seguinte do ciclo de ação-reflexão-ação, evidenciando o aprofundamento do planejamento coletivo e a organização sistemática das intervenções pedagógicas. O documento registra que o ponto central da reunião foi dedicado ao:

Planejamento e trabalho com os Cadernos MAPA (Material de Apoio Pedagógico), incluindo a apresentação do cronograma para o desenvolvimento das 25 atividades semanais de Língua Portuguesa e 25 de Matemática. Foi orientado que os estudantes realizem as atividades de forma autônoma e dentro do cronograma definido (Ata de 02/04/2025).

Dentro desse ciclo de ação–reflexão–ação, teoria e prática são continuamente revisitadas e ressignificadas, reafirmando o que defende Gimeno Sacristán (1999): a prática

pedagógica se constrói no entrelaçamento entre os saberes curriculares, como os previstos nos Cadernos MAPA, e os saberes da experiência docente, identificados a partir da observação das necessidades e dificuldades específicas das turmas, permitindo ajustes e decisões pedagógicas contextualizadas.

Além de apresentar o cronograma, a ata descreve que, diante do diagnóstico das defasagens em leitura e escrita, foram socializadas, no âmbito dos Estudos Coletivos, estratégias específicas para o enfrentamento das dificuldades, como a Intervenção Sistemática e Focada, o Treino Ortográfico Estruturado e ações de diversificação do repertório de leitura. Essas estratégias, discutidas, exemplificadas e ajustadas entre as docentes, tinham como finalidade consolidar habilidades consideradas frágeis e garantir que o trabalho pedagógico dialogasse diretamente com o Plano de Ação.

Nesse movimento, teoria e prática são continuamente revisitadas e ressignificadas, reafirmando o entendimento de Gimeno Sacristán (1999) de que a prática pedagógica se constitui no entrelaçamento entre os saberes curriculares, como os previstos nos Cadernos MAPA e nas orientações da BNCC, os saberes da experiência docente, identificados a partir da observação das necessidades e dificuldades específicas das turmas, e as decisões coletivas que emergem do cotidiano escolar. Dessa forma, os professores articulam conhecimentos teóricos com a prática cotidiana, adaptando estratégias e materiais para atender às demandas reais dos estudantes.

7.3 Contribuição para o aprofundamento das interações e da autoria docente

A análise das reuniões de Estudos Coletivos evidenciou um movimento progressivo de aprofundamento das interações pedagógicas entre as docentes e da participação da professora Renata, marcado pela socialização de sequências didáticas, pelo compartilhamento de estratégias e pelo fortalecimento da autoria pedagógica no coletivo. Esse processo formativo foi se constituindo à medida que as professoras passaram a expor suas práticas, refletir sobre elas e reelaborá-las de forma colaborativa, a partir das demandas concretas das turmas.

Durante a reunião de 2 de abril de 2025, apresentou-se uma sequência de leitura com parlendas. Foram feitos comentários sobre formas de adaptá-la para cada turma, considerando as particularidades de cada grupo. Além disso, reiterou-se que “todas as propostas devem dialogar com o caderno MAPA e com as habilidades ainda não consolidadas” (Diário de Campo, Observação, 02/04/2025).

Esse registro ilustra o observado também em outros momentos: à medida que as discussões se consolidavam, a participação coletiva promovia a reflexão sobre a prática e a construção conjunta de soluções pedagógicas. Não eram compartilhadas apenas experiências, mas as atividades eram ajustadas de acordo com as necessidades específicas das turmas, fortalecendo a autoria profissional e a cultura de corresponsabilidade no grupo.

7.4 Resultados observados: da ação coletiva à aprendizagem dos alunos

Ao final do período observado, a análise dos resultados das avaliações internas e externas, monitoradas pelas próprias docentes, indicou melhora significativa no desempenho dos estudantes, especialmente no que se refere à leitura de palavras complexas, à fluência leitora e à produção de pequenos textos.

O resultado da análise das observações em sala da professora do 3º ano corroborou esse progresso: os alunos demonstraram avanços visíveis na decodificação, na compreensão e na escrita, fruto das intervenções sistemáticas alinhadas ao que foi debatido no coletivo.

7.5 Síntese final: articulação dos resultados das análises

Com base nos resultados das análises articuladas dos registros das observações, as entrevistas e da análise documental, pode-se afirmar que os Estudos Coletivos: têm promovido reflexões que articulam diagnóstico, planejamento e ação; promovem práticas colaborativas, alinhadas ao PPP e ao Plano de Ação; potencializam o uso dos Cadernos MAPA; fortalecem a prática docente reflexiva e situada; fomentam a coprodução de conhecimento, a construção de recursos pedagógicos diversificados e a melhoria da prática docente voltada ao ensino da leitura e da escrita.

Assim, os Estudos Coletivos, no Módulo II, configuram-se não apenas como um espaço de reunião, mas como um núcleo dinâmico de Formação Continuada, fundamentado no diálogo, na análise crítica, na troca de saberes e na corresponsabilidade coletiva, princípios defendidos por Paulo Freire (1978; 1989; 1996), Celso Antunes Libâneo (2018), Maurice Tardif (2014), António Nóvoa (1992; 2019), Jean Lave e Etienne Wenger (1991; 1998), Isabel Alarcão (2022) e Antonio Gimeno Sacristán (1999; 2020), autores que concebem a Formação Docente como um processo coletivo, contextualizado e em permanente construção.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação, de abordagem qualitativa, foi orientada pela seguinte questão central: como os Estudos Coletivos, inseridos na Formação Continuada com professores, puderam contribuir para o enfrentamento dos desafios pedagógicos relativos à leitura e à escrita, durante e após a pandemia de COVID-19, no 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais?

Articulam-se a essa questão central questões complementares relativas à compreensão dos professores sobre a influência dos Estudos Coletivos na prática pedagógica, ao nível de engajamento docente, à contribuição para a troca de experiências e a construção de conhecimentos compartilhados, bem como às mudanças observadas nas práticas pedagógicas dos professores participantes.

O objetivo geral estabelecido foi identificar e analisar como os Estudos Coletivos, inseridos na formação continuada com professores do 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, puderam contribuir para o enfrentamento dos desafios pedagógicos, especialmente no que se refere à leitura e à escrita, evidenciados durante e após a pandemia de COVID-19.

Os objetivos específicos foram: identificar e analisar a compreensão dos professores quanto à influência dos Estudos Coletivos na prática pedagógica para a leitura e a escrita; verificar o nível de engajamento dos professores nas atividades propostas no Grupo de Estudos Coletivos; verificar e analisar como os Estudos Coletivos podem facilitar a troca de experiências e a construção de conhecimentos compartilhados entre os professores; identificar e analisar as principais mudanças observadas na prática pedagógica dos professores participantes do Grupo de Estudos Coletivos.

Os resultados mais recorrentes das obras analisadas indicam que a formação continuada, especialmente quando organizada de modo sistemático, colaborativo e contextualizado, configura-se como um espaço formativo potente, capaz de promover a reflexão crítica sobre a prática docente, fortalecer o engajamento profissional e favorecer a construção coletiva de estratégias pedagógicas. Nesse sentido, embora os estudos revisados não tenham tomado essa modalidade específica de formação como objeto central de investigação, evidenciam princípios formativos que dialogam diretamente com a perspectiva de trabalho colaborativo adotada nesta pesquisa.

No âmbito da investigação empírica, realizada na Escola Estadual Saber, os Estudos Coletivos mostraram-se efetivamente como uma estratégia formativa institucionalizada, favorecendo o engajamento docente, a troca de experiências, o compartilhamento de estratégias

pedagógicas e a construção conjunta de soluções para as defasagens de aprendizagem, refletindo diretamente no planejamento e nas práticas de leitura e escrita desenvolvidas no 3º ano do Ensino Fundamental.

Entretanto, os resultados da revisão de literatura evidenciaram que, apesar de diferentes pesquisas apontarem a relevância da Formação Continuada e colaborativa para o aprimoramento da prática docente, não foram identificados estudos cujo objeto sejam os Estudos Coletivos como metodologia estruturada, sobretudo no que se refere ao enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita nos anos iniciais e no contexto pós-pandêmico.

Embora haja consenso quanto à relevância da formação continuada para o aprimoramento da prática docente, persistem lacunas significativas, especialmente no que se refere ao estudo empírico dos Estudos Coletivos como metodologia estruturada. Pesquisas anteriores (Silva, 2020; Monteiro, 2020; Frâncio, 2021; Mayer, 2022; Motta, 2023; Pick; Trevisol, 2023; Perini; Barretto, 2024; Santos; Freitas, 2025) demonstram que práticas formativas coletivas e reflexivas favorecem o engajamento docente, a problematização da prática pedagógica e a construção conjunta do conhecimento.

Portanto, a análise integrada desses estudos permite constatar a inexistência de investigações que se dediquem a examinar, de forma aprofundada, os mecanismos, os resultados e os impactos específicos dos Estudos Coletivos na aprendizagem dos estudantes, especialmente no ensino da leitura e da escrita no 3º ano do Ensino Fundamental, no contexto pós-pandêmico.

A análise das obras selecionadas mostrou, ainda, que grande parte das pesquisas se concentra em escolas particulares ou redes municipais, em contextos geográficos e níveis de ensino distintos, sem detalhar os processos específicos dessas experiências formativas ou seus efeitos diretos na prática docente. Por exemplo, Silva (2020) investigou a Formação Continuada na Educação Infantil de uma escola particular do Distrito Federal, enquanto Monteiro (2020) analisou a formação continuada em escolas municipais de Vargem Grande-MA.

Ambos ressaltam a importância da reflexão, do diálogo e da prática contextualizada, mas não abordam os Estudos Coletivos como objeto de estudo, nem consideram os impactos do período pós-pandêmico. De maneira similar, Frâncio (2021) e Mayer (2022) destacam a mobilização de saberes docentes e a melhoria contínua das práticas pedagógicas, porém não estudam os Estudos Coletivos como espaço estruturado para a troca de saberes.

Pesquisas mais recentes (Motta, 2023; Pick; Trevisol, 2023; Perini; Barretto, 2024) abordam diretamente grupos colaborativos e a formação em serviço, reconhecendo a relevância

do trabalho coletivo e da troca de experiências. Entretanto, como mostrou a análise dos resultados da revisão de literatura, ainda permanecem lacunas na produção acadêmica: a investigação sobre os Estudos Coletivos como metodologia estruturada para problemáticas específicas, como a alfabetização e o letramento no 3º ano; a análise aprofundada do contexto pós-pandêmico; e os impactos da formação colaborativa na prática docente no ensino de leitura e escrita.

A revisão integrativa de Santos e Freitas (2025) reforça essas constatações, ao evidenciar que a formação continuada crítica, colaborativa e contextualizada é essencial, mas ainda carece de estudos empíricos que demonstrem seus efeitos concretos na prática docente.

Nesse contexto, é fundamental destacar que os resultados da pesquisa sobre os Estudos Coletivos revelam que esses estudos constituem uma estratégia formativa capaz de integrar teoria e prática, fomentar a reflexão compartilhada, valorizar os saberes docentes e fortalecer a colaboração entre pares, corroborando perspectivas defendidas por Nóvoa (2013, 2017, 2019), Freire (1996, 2011), Libâneo (2009, 2018), Gimeno Sacristán (2020) e Magda Soares (2005).

Ao favorecer espaços de diálogo e reflexão coletiva, os Estudos Coletivos aproximam-se da concepção de formação situada e profissional defendida por Nóvoa, da perspectiva freireana de formação crítica e dialógica e das contribuições de Libâneo e Gimeno Sacristán acerca da centralidade do planejamento e da ação pedagógica reflexiva.

Do mesmo modo, dialogam com Magda Soares (2005), ao possibilitar que os professores articulem o ensino do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e escrita, superando abordagens restritas à decodificação e promovendo processos de alfabetização e letramento mais significativos.

Os resultados articulados da análise da entrevista e das observações revelaram a importância dos Estudos Coletivos para a Formação Continuada, evidenciando que a participação dos professores em espaços de diálogo e reflexão compartilhada favorece o engajamento, fortalece o sentimento de pertencimento à escola e estimula a construção conjunta de soluções para os desafios pedagógicos.

Os Estudos Coletivos mostraram-se particularmente relevantes para problematizar práticas de ensino, compartilhar saberes e experiências e promover estratégias que atendam às necessidades específicas da alfabetização e do letramento no 3º ano do Ensino Fundamental, em consonância com as contribuições teóricas analisadas. Constituem-se como espaços de coconstrução de saberes, configurando-se como um pilar essencial para a superação das defasagens em leitura e escrita.

Dessa forma, os resultados recorrentes desta investigação evidenciam que, no contexto de desenvolvimento da pesquisa, os Estudos Coletivos favoreceram a construção de uma cultura de colaboração e de reflexão crítica entre os professores, configurando-se como um importante suporte pedagógico para o enfrentamento das dificuldades intensificadas no período pós-pandêmico. Nesse sentido, mostraram-se relevantes como estratégia de fortalecimento da prática docente, contribuindo para a ressignificação das ações pedagógicas e para a elaboração coletiva de respostas às demandas concretas do ensino da leitura e da escrita no 3º ano do Ensino Fundamental.

Outro resultado refere-se à contribuição da pesquisa para a discussão sobre Formação Docente na escola, ao reafirmar, em diálogo com a literatura, que a formação docente se constitui como um processo contínuo, reflexivo e transformador, no qual a integração entre teoria e prática, mediada pela reflexão coletiva e colaborativa, ocupa lugar central no desenvolvimento profissional. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de autores como Freire (1996), Nóvoa (2019), Libâneo (2018) e Gimeno Sacristán (2020), ao reconhecer a formação em serviço e o trabalho colaborativo como elementos estruturantes da profissionalidade docente.

Por conseguinte, com base nos resultados da pesquisa, os Estudos Coletivos, desenvolvidos na Escola Estadual Saber, emergem como uma metodologia inovadora e eficaz, capaz de fortalecer a colaboração entre professores, promover a reflexão compartilhada, valorizar saberes e experiências e potencializar a qualidade das práticas pedagógicas em leitura e escrita. Constituem-se como uma proposta de formação continuada crítica, reflexiva, colaborativa, coletiva e contextualizada frente aos desafios educacionais contemporâneos, podendo consolidar-se como um recurso estratégico para a melhoria do ensino da leitura e da escrita.

Por fim, a partir dos resultados da pesquisa, foi elaborado um Produto Educacional, o *e-book* intitulado “Diretrizes para a prática pedagógica nos Estudos Coletivos: com foco na leitura e escrita nos anos iniciais” (Apêndice G), concebido para subsidiar outras redes de ensino na adoção dessa estratégia de formação e colaboração.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. v. 8. São Paulo. Cortez, 2022.

BALL, S. J. **Políticas educacionais: reformas e controle**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2020: apresentação coletiva**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Resultados**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf?srsId=AfmBOopOtxdgxnwSmRniSutRRdm10Umdmx8G1usuVeVt0xhj8TUeulHo>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-2015.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

ESCOLA ESTADUAL BRASIL. **Projeto Político Pedagógico**. Uberaba: Escola Estadual Brasil, 2024.

ESCOLA ESTADUAL BRASIL. **Regimento Escolar**. Uberaba: Escola Estadual Brasil, 2024.

FARIA, E. M.; MAGGI, L. (coord.). **Ensino público com bons resultados: estratégias e ações mapeadas por pesquisas em mais de mil redes em todas as regiões do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2022.

FARINA, I.; BENVENUTTI, D. B. **Formação continuada de professores: uma perspectiva humana e emancipatória**. Santa Catarina. Unoesc, 2024.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional**: uma reflexão crítica. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRÂNCIO, A. **A Formação Continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos anos iniciais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/9325>. Acesso em: 15 set. 2025.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, set.-dez. 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.34100.003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyyv7BqzDfKHfQxhf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2025.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O professor e seu desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBGE. Uberaba. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberaba/panorama>. Acesso em: 12 ago. 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

IVENICKI, A. A educação permanente e a Formação Continuada docente: questões urgentes para um mundo pós-pandêmico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 849-856, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399575252001>. Acesso em: 25 abr. 2025.

LAVE, J.; WENGER, E. **Aprendizagem situada**: participação periférica legítima. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2018.

MAYER, L. **Desenvolvimento docente e melhoria contínua: um olhar sobre a Formação Continuada.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003110869>. Acesso em: 20 set. 2025.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.** São Paulo: Edições 70, 2021.

MELLO, R. R. de; BRAGA, F. M.; GABASSA, V. **Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. **Lista de escolas.** Disponível em: <https://sreuberaba.educacao.mg.gov.br/index.php/home/lista-de-escolas>. Acesso em: 12 ago. 2025.

MONTEIRO, R. M. S. M. **A Formação Continuada de professores do Ensino Fundamental no município de Vargem: reflexos na prática docente.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3171>. Acesso em: 15 set. 2025.

MOTTA, S. M. da. **Grupos colaborativos na Formação Continuada de professores.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP, 2023. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/6ce0d49b-3381-49c5-9834-477ca206a517>. Acesso em: 15 set. 2025.

NOVAIS, G. S.; NUNES, S. do C. A Base Nacional Comum Curricular: uma estratégia a favor da educação emancipatória das infâncias e redução das desigualdades educacionais? **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 1.056-1.086, 2018. DOI: 10.14393ER-v25n3e2018-12. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46457/24954>. Acesso em: 15 set. 2025.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-10, jul./set. 2019a. DOI: 10.1590/2175-623684910. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev. 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores: direitos, identidade e profissionalização.** Lisboa: Dom Quixote, 2019b.

PERINI, R. L. S; BARRETTO, E. S. de S. O coordenador pedagógico e a Formação Continuada de professores dos anos iniciais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 50, e269252, 2024. DOI: 10.1590/S1678-4634202450269252por. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/zXG7zgbDY3T9mR5hMxjknr/?format=html&lang=pt>.

Acesso em: 15 set. 2025.

PICK, M.; TREVISOL, M. T. C. Formação Continuada de professores em serviço: relato de uma prática experienciada. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11998. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/16095>. Acesso em: 13 maio 2025.

SANTOS, W. M. V.; FREITAS, R. R. de. Formação Continuada de professores: uma revisão integrativa sobre o periódico Educação em Revista. **SciELO Preprints**, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.12202. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12202>. Acesso em: 28 set. 2025.

SILVA, A. de M. **A (re) construção da prática docente**: Formação Continuada em serviço. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39915>. Acesso em: 15 set. 2025.

SHIROMA, E.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. **Políticas educacionais**: organização da educação nacional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOUZA, T. Z.; NOVAIS, G. S. Na trama das experiências educativas e formativas emancipatórias: o risco do bordado da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão Popular em Escolas de Educação Básica. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 48-64, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-67082. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67082>. Acesso em: 15 ago. 2024.

UBERABA. Prefeitura Municipal. **Mapa Escolar**. Disponível em:

<https://app3.codiub.com.br/mapa-escolar>. Acesso em: 12 ago. 2025.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores**: políticas e debates. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

WENGER, E. **Comunidades de prática**: aprendizado, significado e identidade. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIUBE

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estudos coletivos na formação continuada com professores do 3º ano do ensino fundamental e seus vínculos com a melhoria da prática pedagógica para a educação básica: um estudo em uma escola da rede pública Estadual no Município de Uberaba /MG.

Pesquisador: TATIANA MORAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 84194824.0.0000.5145

Instituição Proponente: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.402.829

Apresentação do Projeto:

Apresentação do Projeto: Trata-se de uma proposta de pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade de Uberaba, sob a orientação da professora Gercina Santana Novaes. A proposta envolve uma pesquisa de natureza qualitativa, valendo-se de pesquisa bibliográfica, documental e de entrevista semiestruturadas e propõe-se a identificar e analisar como os estudos coletivos, inseridos na formação continuada com professores do 3º ano do ensino fundamental, podem contribuir para o enfrentamento dos desafios das práticas pedagógicas, evidenciados durante e após a pandemia.

Recomendações:

A fim de atender aos princípios de uma avaliação ética, recomendamos:

1. Incluir o TALE e o TCLE, conforme informado no item „Comentários e Considerações sobre a Pesquisa“.
2. Embora a pesquisadora coloque como anexo a descrição da atividade de observação, é importante que essa descrição esteja explícita na brochura e na PB no que diz respeito aos procedimentos metodológicos, bem como informar como será feito o contato com os pais para

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-6645 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 7.402.829

explicar a pesquisa e a importância da observação em sala de aula com os alunos do 3º. Ano do ensino fundamental.

3. Alterar a amostra dos participantes da pesquisa na brochura, na PB e na folha de rosto, tendo em vista que a pesquisadora prevê a observação em sala de aula com alunos do 3º. Ano do ensino fundamental.

4. Providenciar nova folha de rosto com o número correto de participantes, considerando que na brochura e na PB está prevista observação em sala de aula com alunos do 3º. Ano do ensino fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar e analisar como os estudos coletivos, inseridos na formação continuada com professores do 3º ano do ensino fundamental, podem contribuir para o enfrentamento dos desafios das práticas pedagógicas, evidenciados durante e após a pandemia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa na Brochura, na PB e no TCLE que está ciente dos riscos em relação ao anonimato, e que para dirimir esse risco, serão criados pseudônimos e que os dados serão armazenados de forma segura, em dispositivos digitais protegidos por senhas robustas, acessíveis apenas pela pesquisadora pelo período determinado na resolução 466/12. Em relação aos benefícios, a pesquisadora indica que a investigação contribuirá para a produção de conhecimento na área educacional, especificamente sobre a formação docente para a melhoria das práticas da alfabetização, fomentando reflexões das práticas de ensino e aprendizagem. A participação na pesquisa também pode ser vista como uma forma de reconhecimento do trabalho do professor. Ao serem convidados para compartilhar suas experiências, os professores podem sentir-se valorizados e percebidos como atores importantes no processo educacional. Isso fortalece seu senso de relevância dentro da comunidade escolar e sua contribuição para o avanço da educação como um todo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta um embasamento teórico satisfatório. A metodologia está bem detalhada (a pesquisadora faz um roteiro desse processo de observação, descrevendo cada etapa, que consta da PB e que também está anexado ao processo). A pesquisadora sinaliza uma reunião com pais dos alunos, a fim de esclarecer como será o processo de observação em sala de aula. O TALE foi anexado e apresenta linguagem acessível às crianças. Todos os demais documentos obrigatórios foram anexados a este processo e todas as recomendações apontadas por este

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-6645 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

**UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE**



Continuação do Parecer: 7.402.829

comitê na 1ª submissão, foram atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A documentação entregue compreende folha de rosto, brochura, PB, cronograma, declaração do pesquisador, autorização da escola, TCLE para professores e roteiro de entrevista. TALE com linguagem adequada direcionada aos alunos do 3o. ano do ensino fundamental. Anexa ainda o roteiro de observação.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista que todas as recomendações apontadas por esta comissão foram atendidas, salvo melhor análise deste comitê, o nosso parecer é pela aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em 21/02/2024 o Coordenador do CEP-UNIUBE, fundamentado na autorização concedida pelos participantes da reunião do CEP ocorrida no dia 14/02/2024, fez a aprovação "ad referendum" da proposta, que constará na ata da próxima reunião do Comitê. Ressalte-se, em tempo, que a pesquisadora é a direta responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V. (na página do CEP-UNIUBE encontra-se um modelo de relatório final/parcial).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2440599.pdf	12/12/2024 14:38:41		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoBrochuraInvestigador.pdf	02/12/2024 19:44:24	TATIANA MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcleatual.pdf	02/12/2024 19:38:29	TATIANA MORAES	Aceito
Outros	apendice5tale.pdf	02/12/2024	TATIANA MORAES	Aceito

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-6645 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -
UNIUBE



Continuação do Parecer: 7.402.829

Outros	apendice5tale.pdf	19:30:19	TATIANA MORAES	Aceito
Outros	Apendice4Roteiroobservacaoestudoscol etivos.pdf	02/12/2024 19:29:17	TATIANA MORAES	Aceito
Outros	cartaAtendimentoaoParecerConsubstan ciadodoCEP.pdf	02/12/2024 19:22:59	TATIANA MORAES	Aceito
Brochura Pesquisa	projetoPesquisatatianamoraes.pdf	02/12/2024 19:17:12	TATIANA MORAES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisador.pdf	22/10/2024 16:53:12	TATIANA MORAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaoparapesquisa.pdf	22/10/2024 16:52:52	TATIANA MORAES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostotatianamoraes.pdf	22/10/2024 12:04:41	TATIANA MORAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 21 de Fevereiro de 2025

Assinado por:
Sálua Cecílio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Nene Sabino, nº 1801 - Bloco C, sala 2C09 - Campus Aeroporto
Bairro: Universitário **CEP:** 38.055-500
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3319-6645 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

DADOS GERAIS DO/A PARTICIPANTE DA PESQUISA

1. Sexo: () Feminino () Masculino () Não declarado
2. Estado civil – marcar apenas uma opção:
() Solteiro/a
() Casado/a
() Divorciado/a
() Outro: _____
3. Cor/raça – marcar apenas uma opção:
() Amarela/asiática
() Branca
() Parda
() Preta
() Indígena
() Outra: _____
4. Ano de conclusão do curso de licenciatura: _____
5. Tempo de atuação como professor/a: _____
6. Tempo de atuação como professor/a na escola: _____
7. Participa de cursos de Formação Continuada? () Sim () Não
Se sim, quais temas foram abordados nesses cursos: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA E DOCÊNCIA

1. Fale sobre sua trajetória acadêmica e as contribuições dessa trajetória para sua atuação como docente.
2. Durante sua graduação, houve alguma disciplina que abordasse o uso de Estudos Coletivos ou a formação colaborativa para superar dificuldades de aprendizagem, especialmente relacionadas à leitura e à escrita? Se sim, como essa experiência influenciou sua prática pedagógica atual?

3. Em sua formação, você teve contato com alguma disciplina que discutisse as dificuldades no ensino-aprendizagem de leitura e escrita, particularmente considerando a realidade pós-pandemia? Se sim, de que maneira isso impactou ou orientou sua prática em sala de aula?

COMPREENSÃO SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. De que forma os Estudos Coletivos realizados na Formação Continuada têm contribuído para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes no ensino de leitura e escrita no 3º ano do Ensino Fundamental?
2. Quais desafios pedagógicos emergiram durante e após a pandemia no ensino de leitura e escrita, e como você percebe a influência dos Estudos Coletivos para enfrentar esses desafios?
3. Como a participação em Estudos Coletivos tem impactado suas práticas pedagógicas diárias e sua interação com os demais professores na busca de soluções para as dificuldades de aprendizagem?
4. Quais práticas colaborativas, desenvolvidas a partir da Formação Continuada, você considera mais eficazes para promover melhorias no ensino de leitura e escrita no contexto pós-pandemia?
5. Como a Formação Continuada e os Estudos Coletivos têm contribuído para sua autonomia profissional e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais reflexiva e transformadora?

COMPREENSÃO SOBRE OS ESTUDOS COLETIVOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA

1. De que forma você percebe que os Estudos Coletivos, realizados na Formação Continuada, têm contribuído para identificar e superar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental?
2. Você realiza algum tipo de ação colaborativa ou intervenção pedagógica inspirada nos Estudos Coletivos para apoiar alunos com dificuldades na leitura e escrita? Pode compartilhar exemplos?

3. Como os Estudos Coletivos e as discussões entre colegas têm influenciado sua prática pedagógica e contribuído para a melhoria do ensino de leitura e escrita no contexto pós-pandemia?
4. Quais recursos, ferramentas ou estratégias discutidos nos Estudos Coletivos você considera essenciais para a implementação de práticas pedagógicas eficazes no Ensino Fundamental?
5. Como você integra as diretrizes da BNCC e outros documentos orientadores nas discussões dos Estudos Coletivos e na aplicação dessas ideias em sala de aula?
6. Há mais alguma consideração sobre a contribuição dos Estudos Coletivos ou da Formação Continuada que você gostaria de adicionar?

APÊNDICE B**OBSERVAÇÃO DAS AULAS DA PROFESSORA REGENTE E DOS MOMENTOS DE
APLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DERIVADAS DOS ESTUDOS COLETIVOS****ROTEIRO**

Escola: _____

Professor/a: _____

Ano: _____ Turma: _____ Data: / /2025 Turno: _____

Horário: _____ Tempo de aula: _____

1. Descrição da sala de aula e dos demais espaços utilizados, com ênfase no uso desses ambientes para a implementação de estratégias de leitura e escrita discutidas nos Estudos Coletivos.
2. Métodos de ensino empregados durante a aula, verificando se estão alinhados às práticas colaborativas discutidas nos Estudos Coletivos e se os objetivos pedagógicos são apresentados de forma clara aos alunos.
3. Análise da capacidade do/a professor/a em relacionar os conteúdos de leitura e escrita com a realidade vivida pelos alunos, especialmente no contexto pós-pandemia, conforme discutido na Formação Continuada.
4. Número total de alunos, com distinção por gênero, nível de engajamento e comportamento em atividades de leitura e escrita. Observação das atitudes dos estudantes diante das novas práticas pedagógicas derivadas dos Estudos Coletivos.
5. Observação de como o/a professor/a realiza *feedbacks* construtivos e interações com os alunos para verificar a compreensão. Há perguntas avaliativas durante a aula? As práticas de avaliação refletem as estratégias discutidas nos Estudos Coletivos?
6. Descrição detalhada da aula, do início ao fim, destacando os momentos em que foram implementadas estratégias pedagógicas colaborativas ou inovadoras, conforme discutido na Formação Continuada.
7. Registro das ações pedagógicas do/a professor/a relacionadas ao ensino de leitura e escrita, com foco na implementação de técnicas ou métodos desenvolvidos nos Estudos Coletivos. Análise do impacto dessas práticas na dinâmica da aula e na aprendizagem dos alunos.

8. Registro de acontecimentos não explicitamente contemplados nos itens anteriores, mas que contribuíram para compreender a influência dos Estudos Coletivos na prática pedagógica.

Uberaba, _____ de _____ de 20 ____.

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do/a participante da pesquisa: _____

Identificação (RG/CPF) do/a participante: _____

Título do projeto: Estudos Coletivos na Formação Continuada com professores do 3º ano do Ensino Fundamental em Uberaba-MG

Instituição onde será realizada: _____

Pesquisadora responsável: Tatiana Moraes, aluna do curso *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a educação básica, pela Universidade de Uberaba-UNIUBE. Endereço: Rua Montreal, 240 – Bairro Tibery, Uberlândia-MG, CEP: 38405-034 – Telefone: (34) 99889-2535 – e-mail: tatianamoraes381@gmail.com.

CEP-UNIUBE: Av. Afonso Pena, 1177, Centro – Uberlândia-MG – CEP: 38400-706, Telefone: (34) 3292-5688 – CNPJ: 25.452,301/0004-20. O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 8h às 12h.

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Estudos Coletivos como estratégia de Formação Continuada em Leitura e Escrita: análise de uma experiência com professores do 3º ano do Ensino Fundamental em Uberaba - MG”, de responsabilidade da pesquisadora Tatiana Moraes, pós-graduanda em Educação, e da Profª Drª Gercina Santana Novais, docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica, orientadora da pesquisa.

O **objetivo geral** desta pesquisa é identificar e analisar como os Estudos Coletivos, inseridos na Formação Continuada com professores do 3º ano do Ensino Fundamental, podem contribuir para o enfrentamento dos desafios pedagógicos relativos à leitura e escrita, evidenciados durante e após a pandemia de COVID-19, no 3º ano do Ensino Fundamental.

Os **riscos envolvidos** na pesquisa, embora mínimos, referem-se à possível exposição da identidade do participante, à perda de confidencialidade e privacidade, à quebra de sigilo e a eventuais constrangimentos. Para garantir que tais riscos sejam minimizados, medidas serão adotadas ao longo do planejamento e da execução das entrevistas e observações

Em relação à confidencialidade e ao anonimato dos/as participantes, será implementada uma série de medidas rigorosas, garantindo que todas as informações coletadas sejam tratadas com o mais alto nível de proteção. As entrevistas e observações serão armazenadas em dispositivos digitais protegidos por senhas robustas, acessíveis apenas a mim, como pesquisadora. Além disso, os pseudônimos utilizados garantem que os/as professores/as não possam ser identificados/as, preservando sua identidade em todas as etapas da pesquisa. Todas as transcrições e gravações serão criptografadas e mantidas em um ambiente seguro, tanto em meio digital quanto no armazenamento físico do dispositivo. Durante o período de cinco anos, conforme determinado pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, **essas informações serão protegidas e posteriormente destruídas de forma segura, garantindo a completa eliminação dos dados e a proteção da privacidade dos/as participantes.** Esses procedimentos visam garantir que os dados sejam usados para fins acadêmicos, como em congressos e publicações científicas, sem jamais expor a identidade dos participantes, **resguardando, assim, seu direito à privacidade e à autodeterminação.**

Não serão feitas fotografias, nem haverá qualquer forma de exposição por imagens e/ou características que possam identificar os participantes da pesquisa. **Para garantir que nenhuma descrição física detalhada seja incluída nos registros da pesquisa – como cor dos cabelos, olhos, altura ou qualquer outra característica que possa levar à identificação individual –, serão adotadas medidas específicas.** Essas medidas evitarão qualquer possibilidade de identificação visual ou contextual dos participantes, preservando sua integridade e garantindo que sua participação na pesquisa ocorra de maneira totalmente confidencial e segura.

O ambiente físico onde a entrevista ocorrerá será cuidadosamente escolhido: será eleito um local tranquilo, livre de interrupções e em que o/a professor/a se sinta à vontade. Essa abordagem respeitosa e empática não apenas facilitará uma comunicação mais aberta, mas também contribuirá para a qualidade dos dados coletados, uma vez que os/as professores se sentirão **seguros/as para expressar suas vivências e opiniões de maneira autêntica e profunda.**

Em relação à linguagem, será oferecido um vocabulário acessível para atenuar o risco de incompreensão devido ao uso de termos técnicos ou complexos. Será adotada uma abordagem comunicativa clara e compreensível durante toda a entrevista, por meio de uma linguagem simples, direta e compatível com o contexto educacional dos professores participantes, **evitando jargões específicos da área de pesquisa e expressões rebuscadas.**

Caso algum conceito mais específico seja necessário para o desenvolvimento das questões, farei uma explicação prévia, detalhada e em termos descomplicados, garantindo que o/a professor/a compreenda completamente o conteúdo apresentado. Ao longo da entrevista, estarei atenta a qualquer sinal de dúvida e, se necessário, reformularei as perguntas de modo que o participante se sinta confortável para acompanhar e responder. Essa prática não apenas garante a compreensão dos objetivos da pesquisa e das perguntas feitas, mas também fortalece a relação de confiança entre pesquisador e participantes, promovendo um ambiente de diálogo inclusivo e respeitoso. Com isso, será garantido que as respostas fornecidas pelos professores reflitam suas experiências e opiniões genuínas, sem serem prejudicadas por barreiras linguísticas.

Para atenuar o risco relacionado à falta de clareza ou pressão durante o processo de obtenção do consentimento, tomarei medidas cuidadosas para garantir que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seja apresentado de maneira clara e compreensível. Antes de qualquer participação, o professor receberá o TCLE, que explicará detalhadamente os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios e os direitos do participante. O termo será redigido em uma linguagem simples e acessível, sem uso de termos jurídicos complexos, de forma a garantir que todos os participantes compreendam plenamente o conteúdo. Além disso, antes da assinatura, estarei disponível para esclarecer qualquer dúvida ou preocupação que o professor possa ter, reforçando que sua participação é voluntária e que ele pode se recusar a participar ou se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem justificativas e sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

O registro será recebido de maneira transparente e sem qualquer tipo de pressão, respeitando o tempo e as considerações do professor. Esse processo visa não apenas à adesão ética e legal, mas também à criação de um ambiente de confiança, no qual os participantes sintam-se seguros e respeitados e tenham a liberdade de tomar decisões informadas sobre sua participação na pesquisa.

Quanto à flexibilidade do agendamento e para comedir o risco de sobrecarga, garantindo que a participação na pesquisa não interfira nas atividades profissionais dos professores, será adotada uma abordagem flexível e respeitosa em relação ao agendamento das entrevistas. A entrevista será marcada de acordo com a disponibilidade de cada professor/a, considerando seus horários de trabalho e outros compromissos. Essa liberdade permitirá que o participante escolha o momento mais conveniente e com menos interrupções para participar da pesquisa.

Além disso, a duração da entrevista será planejada com cuidado, sendo a mais breve e objetiva possível, sem comprometer a profundidade dos dados coletados. O tempo de entrevista

será previamente comunicado ao/à professor/a, e será monitorado o andamento da conversa para garantir que o período acordado seja respeitado. Caso o/a professor/a deseje encerrar uma entrevista antes do previsto ou tenha necessidade de interrompê-la, isso será feito sem qualquer problema, reforçando o compromisso com a resolução de suas necessidades e bem-estar.

O conjunto de medidas adotadas neste projeto de pesquisa visa garantir a proteção dos direitos e o bem-estar dos participantes, em consonância com a Resolução CNS nº 466/12. Ao promover um ambiente seguro e respeitoso, a pesquisa incentiva a participação voluntária e a colaboração dos/as professores/as, garantindo a obtenção de dados de alta qualidade e confiabilidade. Por meio de um processo de consentimento livre e esclarecido, da garantia de privacidade e da flexibilidade nos procedimentos, busca-se construir uma relação de confiança entre pesquisadores e participantes. Essa abordagem ética não apenas contribui para o avanço do conhecimento na área, mas também fortalece a credibilidade da pesquisa e a confiança da comunidade científica e da sociedade em relação aos resultados obtidos.

Os benefícios de participar deste estudo incluem contribuir para a identificação de práticas pedagógicas colaborativas e inovadoras no Ensino Fundamental, auxiliando a Formação Continuada de professores e promovendo o desenvolvimento de estratégias formativas e de ensino mais eficazes. Ao final da pesquisa, os resultados serão compartilhados com a Secretaria de Educação e com a escola participante, a fim de colaborar com melhorias nas práticas pedagógicas da instituição.

Se desejar receber os resultados da pesquisa após sua conclusão, por favor, forneça um e-mail para contato: _____.

Você receberá uma cópia deste termo, assinada por você e pela pesquisadora responsável. Neste documento constarão os contatos da equipe de pesquisadores e do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIUBE), responsável pela avaliação e aprovação deste projeto.

Nome do participante/responsável e assinatura

Tatiana Moraes – Pesquisadora

Uberaba, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE D

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional:
Formação Docente para Educação Básica - PPGEUB UBERLÂNDIA

OBSERVAÇÃO DAS REUNIÕES DOS ESTUDOS COLETIVOS**ROTEIRO**

Escola: _____

Professores/as participantes: _____

Ano: _____ Data: ____/____/2025

Horário: _____ Tempo de da reunião dos Estudos Coletivos: _____

1. Interações entre professores/as.
2. Práticas pedagógicas colaborativas.
3. Práticas pedagógicas desenvolvidas.
4. Impactos dos Estudos Coletivos nas experiências docentes.
5. Metodologia adotada para o desenvolvimento dos Estudos Coletivos.
6. Referencial teórico.

Uberaba, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE E



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
 Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional:
 Formação Docente para Educação Básica - PPGEUB UBERLÂNDIA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do/a participante aluno/a: _____

Título da pesquisa: “Estudos Coletivos como estratégia de Formação Continuada em Leitura e Escrita: análise de uma experiência com professores do 3º ano do Ensino Fundamental em Uberaba-MG”

Instituição onde será realizada: _____

Pesquisadora responsável: Tatiana Moraes, aluna do curso *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a educação básica, pela Universidade de Uberaba-UNIUBE. Endereço: Rua Montreal, 240 – Bairro Tibery, Uberlândia-MG, CEP: 38405-034 – Telefone: (34) 99889-2535 – e-mail: tatianamoraes381@gmail.com.

CEP-UNIUBE: Av. Afonso Pena, 1177, Centro – Uberlândia-MG, CEP: 38400-706, Telefone: (34) 3292-5688 – CNPJ: 25.452,301/0004-20. O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 8h às 12h.

Convido, seu/sua filho/a _____ para a participar da pesquisa “Estudos Coletivos como estratégia de Formação Continuada em Leitura e Escrita: análise de uma experiência com professores do 3º ano do Ensino Fundamental em Uberaba - MG.”, a ser realizada no 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da Escola Estadual Saber, no período de fevereiro a março de 2025. Esta pesquisa é desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIUBE – Universidade de Uberaba, *Campus* Uberlândia.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecer a prática pedagógica e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A escolha por uma abordagem colaborativa

fundamenta-se no seu potencial de fomentar a reflexão crítica, a troca de experiências e o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes. Ao promover espaços de diálogo e construção coletiva do conhecimento, os Estudos Coletivos podem auxiliar na superação de desafios, na inovação das práticas pedagógicas e na construção de uma escola mais democrática e eficiente.

O objetivo geral é identificar e analisar como os Estudos Coletivos, inseridos na Formação Continuada de professores do 3º ano do Ensino Fundamental, podem contribuir para o enfrentamento dos desafios das práticas pedagógicas, especialmente aqueles relacionados à leitura e escrita, evidenciados durante e após a pandemia.

Objetivos específicos: Identificar e analisar os principais desafios e facilidades enfrentados pelos professores, discutidos no Grupo de Estudo Coletivo; Analisar a participação dos professores nos Estudos Coletivos, destacando as dificuldades e facilidades vivenciadas nesse espaço formativo; Avaliar a percepção dos professores acerca da contribuição dos Estudos Coletivos para a atualização de seus conhecimentos e a aquisição de novas habilidades, no contexto da prática pedagógica; Identificar as mudanças ocorridas na prática pedagógica dos professores após a participação nos Estudos Coletivos.

Metodologia: As atividades da pesquisa ocorrerão em sala de aula com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Serão realizadas observações em sessões de aproximadamente 120 minutos, ao longo de quatro semanas, registradas em diário de campo com foco em três aspectos principais: interações professor-aluno, práticas pedagógicas e ações dos alunos.

As observações com os alunos contemplarão: Descrição da sala de aula e demais espaços utilizados, com ênfase no uso para estratégias de leitura e escrita discutidas nos Estudos Coletivos; Métodos de ensino e clareza dos objetivos pedagógicos; Relação dos conteúdos com a realidade vivida pelos alunos, especialmente no contexto pós-pandemia; Número de alunos, distinção por gênero, engajamento e comportamento em atividades de leitura e escrita; Atitudes dos alunos diante das novas práticas pedagógicas derivadas dos Estudos Coletivos; Interações entre professora e alunos; Relação entre as práticas avaliativas e as reflexões dos Estudos Coletivos; Estratégias pedagógicas colaborativas ou inovadoras.

Antes das observações, será realizada uma reunião com os pais para apresentar a pesquisa, esclarecer os objetivos e a importância da participação das crianças. Será reforçado que a presença do pesquisador não interferirá no andamento das aulas e que todos os dados coletados serão tratados com confidencialidade. Um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido será entregue aos responsáveis, assegurando os direitos dos participantes e o

anonimato.

Riscos e medidas de proteção: Os riscos são mínimos, podendo envolver exposição de identidade, quebra de sigilo ou constrangimentos. Para minimizá-los, todas as informações serão armazenadas em dispositivos digitais protegidos por senha, acessíveis apenas à pesquisadora. Serão utilizados pseudônimos, garantindo o anonimato dos alunos. Os dados serão criptografados, mantidos em segurança e, conforme a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, preservados por cinco anos, sendo depois destruídos de forma definitiva.

Benefícios: A participação poderá contribuir para identificar práticas pedagógicas colaborativas e inovadoras no Ensino Fundamental, fortalecendo a Formação Continuada dos professores e o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes. Os resultados serão compartilhados com a escola e com a Secretaria de Educação, em benefício da comunidade escolar.

Aspectos éticos: A participação é voluntária, não envolve custos nem pagamento. O aluno poderá deixar de participar a qualquer momento, sem prejuízo às suas atividades escolares, sendo acolhido em outras propostas pedagógicas da turma.

Você, responsável, poderá solicitar esclarecimentos a qualquer momento e entrar em contato diretamente com a pesquisadora sempre que julgar necessário. Se desejar receber os resultados da pesquisa após sua conclusão, por favor, forneça um e-mail para contato:

_____.

Você receberá uma via desse termo, assinada por você, pela responsável pela pesquisa e pela Prof^a Dr^a Gercina Santana Novais, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

Nome do/a participante/responsável e assinatura

Tatiana Moraes – Pesquisadora

Prof^a Dr^a Gercina Santana Novais - Orientadora

Uberaba, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE F



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
 Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional:
 Formação Docente para Educação Básica - PPGEB UBERLÂNDIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do/a participante aluno/a: _____

Nome do/a responsável: _____

Identificação (RG/CPF) do/a responsável: _____

Título da pesquisa: “Estudos Coletivos como estratégia de Formação Continuada em Leitura e Escrita: análise de uma experiência com professores do 3º ano do Ensino Fundamental em Uberaba-MG”

Instituição onde será realizada: _____

Pesquisadora responsável: Tatiana Moraes, aluna do curso *stricto sensu* – Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a educação básica, pela Universidade de Uberaba-UNIUBE. Endereço: Rua Montreal, 240 – Bairro Tibery, Uberlândia-MG, CEP: 38405-034 – Telefone: (34) 99889-2535 – e-mail: tatianamoraes381@gmail.com.

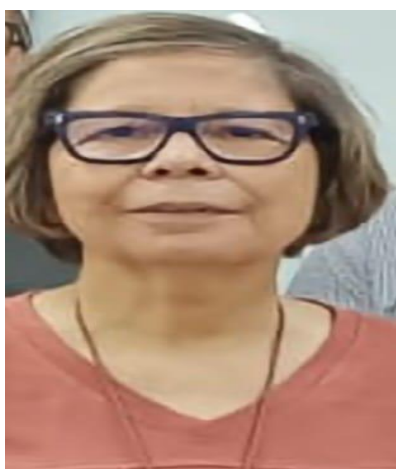
CEP-UNIUBE: Av. Afonso Pena, 1177, Centro – Uberlândia-MG, CEP: 38400-706, Telefone: (34) 3292-5688 – CNPJ: 25.452,301/0004-20. O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 8h às 12h.

Convidamos você, aluno/a _____, a participar da pesquisa intitulada “Estudos Coletivos na Formação Continuada com Professores do 3º Ano do Ensino Fundamental e seus Vínculos com a Melhoria da Prática Pedagógica para a Educação Básica: um estudo em uma escola da rede pública estadual no Município de Uberaba/MG”, a ser realizada no 3º ano do Ensino Fundamental (com 27 alunos e 1 professora) da Escola Estadual Brasil, no período de fevereiro a março de 2025. Essa pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIUBE –

Universidade de Uberaba, *Campus Uberlândia*, e será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é formado por um grupo de pessoas responsáveis por supervisionar pesquisas que envolvem seres humanos dentro de uma instituição. Sua principal função é proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes que se voluntariam para colaborar em pesquisas científicas (adaptado de: http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf)

Esta pesquisa é organizada pela Prof^a Dr^a Gercina Santana Novais, da cidade Uberlândia-MG, e pela mestranda Tatiana Moraes, da cidade de Uberaba-MG.



Dr^a Gercina Santana Novais



Mestranda Tatiana Moraes

Objetivos e como será desenvolvida a pesquisa “Estudos Coletivos como estratégia de Formação Continuada em Leitura e Escrita: análise de uma experiência com professores do 3º ano do Ensino Fundamental em Uberaba-MG”



Identificar as mudanças na prática pedagógica dos/as professores/as após a participação nos Estudos Coletivos.

	Observar a percepção dos/as professores/as sobre a contribuição dos Estudos Coletivos para atualizar seus conhecimentos e adquirir novas habilidades pedagógicas.
	Em conformidade com as normas éticas, a pesquisa garantirá a confidencialidade e o anonimato dos/as participantes, protegendo rigorosamente seus dados pessoais. Você não será fotografado/a. Não será divulgado seu nome, com vistas a superar os riscos (exposição da identidade do participante, perda da confidencialidade, da privacidade e quebra de sigilo), devido à participação na pesquisa.
	Este estudo visa aprimorar a formação de professores/as e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Após a conclusão, você terá contribuído para a melhoria do ensino.

Fonte: Imagens retiradas da Internet (2025).

Caso você opte por não participar do projeto de pesquisa, nenhuma punição ou prejuízo lhe será aplicado. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, todos os esclarecimentos que considerar necessários. Você receberá uma via deste termo, assinada pela equipe responsável, na qual constam a identificação e os telefones das pesquisadoras, para que possa entrar em contato sempre que desejar.

Pode ser que esta seja a primeira vez que você é convidado/a para participar de uma pesquisa, e é importante compreender que existem alguns riscos. No entanto, tomaremos todos os cuidados necessários para minimizá-los. Se, em algum momento, você se sentir desconfortável, envergonhado/a ou com medo, pedimos que nos procure e compartilhe o que está sentindo. Caso decida não continuar a participar, por qualquer motivo, não haverá problema algum; basta nos informar. Você não terá nenhum custo e não receberá pagamento

para participar da pesquisa. Ao participar deste estudo, você estará contribuindo para uma investigação que busca compreender como os Estudos Coletivos podem ajudar a melhorar a prática pedagógica de professores/as do 3º ano do Ensino Fundamental I. Além disso, sua participação contribuirá de forma significativa para a produção de conhecimento científico.

Caso tenha alguma dúvida, pode perguntar-nos pessoalmente ou, se preferir, você ou seu/sua responsável podem entrar em contato conosco pelos telefones: (34) 99889-2535 (Tatiana) ou (34) 99690-5145 (Gercina).

Nome do participante e assinatura do/a responsável

Profª Tatiana Moraes – Pesquisadora

Profª Drª Gercina Santana Novais – Orientadora

Uberaba-MG, _____ de _____ de 20____.

APÊNDICE G

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL**

TATIANA MORAES

**PRODUTO EDUCACIONAL: DIRETRIZES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA
NOS ESTUDOS COLETIVOS: COM FOCO NA LEITURA E ESCRITA NOS
ANOS INICIAIS**

**UBERLÂNDIA-MG
2025**

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Moraes, Tatiana.

M792d Diretrizes para a prática pedagógica nos estudos coletivos: com foco na leitura e escrita nos anos iniciais / Tatiana Moraes. – [Uberlândia (MG)], [2025].
[23] p. : il., color.

Este produto educacional foi elaborado a partir da dissertação “Estudos coletivos como estratégia de formação continuada em leitura e escrita: análise de uma experiência com professores do 3º ano do ensino fundamental em Uberaba/MG” e apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado pela Universidade de Uberaba – UNIUBE, sob a orientação da Profa. Dra. Gercina Santana Novais.

1. Ensino fundamental. 2. Práticas pedagógicas. 3. Aprendizagem. 4. Estudos em grupo. I. Novais, Gercina Santana. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – Mestrado. III. Título.

CDD 372.21



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

DIRETRIZES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ESTUDOS
COLETIVOS: COM FOCO NA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

TATIANA MORAES



Fonte: bing image creator (2025).

SOBRE A AUTORA

ATUO NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM UBERABA HÁ 15 ANOS, EXERCENDO A FUNÇÃO DE PROFESSORA DE APOIO NO MUNICÍPIO E DE SUPERVISORA PEDAGÓGICA NO ESTADO DE MINAS GERAIS. MINHA FORMAÇÃO ACADÊMICA INCLUI: CURSO DE ENSINO NORMAL – MAGISTÉRIO (1996), LICENCIATURA EM PEDAGOGIA (2010) E LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E INGLÊS (2025), COMPLEMENTADA PELA PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL, COM FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR (2012), E PELA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2014). ATUALMENTE, SOU MESTRE EM EDUCAÇÃO.

APRESENTAÇÃO

Prezado Professor, Gestor e Especialista da Educação,

Se você está com este *e-book* em mãos, reconhece a urgência de um desafio que a pandemia apenas intensificou: os desafios no processo de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Em mais de quinze anos de atuação na Educação Básica em Minas Gerais, tanto em sala de aula quanto na supervisão pedagógica, testemunhei o peso da prática docente isolada e a busca por soluções que nem sempre se traduziam em garantia do direito à aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, este *e-book* é fruto da pesquisa de Mestrado intitulada: *Estudos Coletivos como Estratégia de Formação Continuada em Leitura e Escrita: análise de uma experiência com professores do 3º ano do Ensino Fundamental em Uberaba–MG*, defendida em 2025.

Nosso objetivo é apresentar uma metodologia de práxis pedagógica intencional que subsidie a ação colaborativa, oferecendo diretrizes que auxiliem professores, gestores e especialistas na organização e no fortalecimento dos Estudos Coletivos como espaço coletivo de reflexão, planejamento e intervenção pedagógica voltados à leitura e à escrita.

Este *e-book*, ao longo dos próximos capítulos está organizado de modo a articular fundamentos teóricos, reflexão crítica e orientações práticas. Inicialmente, discute-se a leitura e a escrita para além da decodificação, compreendendo a prática docente como um ato transformador, ancorado nos referenciais do letramento e da formação reflexiva e solidária. Em seguida, aprofunda-se a discussão sobre transição da cooperação à colaboração nos Estudos Coletivos, evidenciando seu papel como eixo da formação em serviço e a importância da sua institucionalização.

Na sequência, são apresentadas diretrizes que orientam as práticas da análise coletiva de dados, o planejamento colaborativo, a intervenção pedagógica intencional e o monitoramento sistemático da prática, com foco no enfrentamento das defasagens na aprendizagem da leitura e escrita. Por fim, o *e-book* analisa os resultados e as possibilidades de continuidade dessa proposta, discutindo a institucionalização dos Estudos Coletivos no sistema de ensino e oferecendo recursos complementares que apoiam a práxis colaborativa no cotidiano escolar.

Convido você a iniciar esta jornada pautada pela reflexão compartilhada e pelo compromisso com a melhoria das práticas pedagógicas e o direito dos alunos de aprender a ler

e a escrever. O avanço da aprendizagem de nossos estudantes depende da qualidade do trabalho coletivo construído no cotidiano escolar.

Tatiana Moraes

Mestra em Educação e Especialista em Educação Básica

SUMÁRIO

1 O PODER DA COLABORAÇÃO NOS ESTUDOS COLETIVOS	6
2 LEITURA E ESCRITA ALÉM DA DECODIFICAÇÃO: A PRÁTICA DOCENTE COMO ATO TRANSFORMADOR	7
2.1 O ato de ler: inteligência do mundo	7
2.2 A necessidade da transformação coletiva	8
3 DA COOPERAÇÃO À COLABORAÇÃO NOS ESTUDOS COLETIVOS	9
3.1 O Estudo Coletivo como eixo da formação em serviço	9
4 DA ANÁLISE À AÇÃO: DIRETRIZES PRÁTICAS PARA O ENFRENTAMENTO DOS DESAFIOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	12
4.1 Diretriz: Institucionalização da análise crítica da prática pedagógica	12
4.2 Diretriz: Planejamento colaborativo e intervenção intencional	14
4.3 Diretriz: Monitoramento e sistemática da reflexão/ação	15
5 CONTINUIDADE E RESULTADOS: A COLABORAÇÃO NOS ESTUDOS COLETIVOS E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA	18
5.1 O impacto da colaboração no desenvolvimento da leitura e da escrita	18
5.2 Continuidade e institucionalização dos Estudos Coletivos no sistema de ensino	19
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESCOLHA ESTRATÉGICA PELA COLABORAÇÃO	20
7 RECURSOS COMPLEMENTARES: FERRAMENTAS PARA A PRÁXIS COLABORATIVA	21
REFERÊNCIAS	24

1 O PODER DA COLABORAÇÃO NOS ESTUDOS COLETIVOS

Se você está com este *e-book* em mãos reconhece a urgência de um desafio que a pandemia apenas intensificou: as dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em mais de quinze anos de atuação na Educação Básica em Minas Gerais, tanto em sala de aula quanto na supervisão pedagógica, testemunhei o peso da prática docente isolada e a busca por soluções que nem sempre se traduziram na garantia do direito à aprendizagem dos estudantes.

Nesse contexto, este *e-book* é fruto da pesquisa de Mestrado intitulada “Estudos Coletivos como Estratégia de Formação Continuada em Leitura e Escrita: análise de uma experiência com professores do 3º ano do Ensino Fundamental em Uberaba–MG”, defendida em 2025.

Nosso objetivo é apresentar uma metodologia de práxis pedagógica intencional que subsidie a ação colaborativa, oferecendo diretrizes que auxiliem professores, gestores e especialistas na organização e no fortalecimento dos Estudos Coletivos como espaço coletivo de reflexão, planejamento e intervenção pedagógica voltados ao ensino da leitura e da escrita.

Este *e-book*, ao longo dos próximos capítulos, está organizado de modo a articular fundamentos teóricos, reflexão crítica e orientações práticas. Inicialmente, discute-se a leitura e a escrita para além da decodificação, compreendendo a prática docente como um ato transformador, ancorado nos referenciais do letramento e da formação reflexiva e solidária. Em seguida, aprofunda-se a discussão sobre a transição da cooperação para a colaboração nos Estudos Coletivos, evidenciando seu papel como eixo da formação em serviço e a importância de sua institucionalização.

Na sequência, são apresentadas diretrizes que orientam as práticas de análise coletiva de dados, planejamento colaborativo, intervenção pedagógica intencional e monitoramento sistemático da prática, com foco no enfrentamento das defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita. Por fim, o *e-book* analisa os resultados e as possibilidades de continuidade dessa proposta, discutindo a institucionalização dos Estudos Coletivos no sistema de ensino e oferecendo recursos complementares que apoiam a práxis colaborativa no cotidiano escolar.

Convido você a iniciar esta jornada pautada pela reflexão compartilhada e pelo compromisso com a melhoria das práticas pedagógicas e com o direito dos alunos de aprender a ler e a escrever. O avanço da aprendizagem de nossos estudantes depende da qualidade do trabalho coletivo construído no cotidiano da escola.

2 LEITURA E ESCRITA ALÉM DA DECODIFICAÇÃO: A PRÁTICA DOCENTE COMO ATO TRANSFORMADOR

Se você atua nos anos iniciais, certamente sentiu a pressão do cenário pós-pandemia para “acelerar o aprendizado”. Diante das defasagens em leitura e escrita, é tentador – e muitas vezes exigido – focar apenas na decodificação, sob a lógica de que o aluno precisa “ler o mais rápido possível”. Contudo, nosso compromisso pedagógico, especialmente em escolas públicas comprometidas com a equidade, deve ir muito além da repetição e do treino mecânico.

O trabalho docente é, ao mesmo tempo, um ato político e intelectual. A essência da prática pedagógica não está apenas em ensinar o aluno a ler palavras, mas em possibilitar que aprenda a ler o mundo.

2.1 O ato de ler: inteligência do mundo

Conforme Paulo Freire (1996), a leitura não pode se limitar à decodificação de sílabas; ela é, antes de tudo, um “ato de inteligência do mundo”. Nossos estudantes, ao aprenderem a ler, também aprendem a analisar e a questionar a realidade em que vivem. Se a prática pedagógica não lhes oferece essa lente crítica, o aprendizado torna-se vazio, descontextualizado e, inevitavelmente, menos eficaz.

Nesse sentido, a escola deve assumir o compromisso com a promoção do letramento, conceito central para a educadora Magda Soares (2005). Letrar é ir além da alfabetização: é assegurar que o estudante consiga usar a leitura e a escrita para interagir, questionar e participar ativamente da sociedade. Quando o foco se restringe a “ler o texto”, perde-se a oportunidade de desenvolver a capacidade de “escrever o próprio texto” na vida, perpetuando as defasagens, em vez de superá-las.



fonte: bing image creator (2025).

2.2 A necessidade da transformação coletiva

Essa visão, que coloca a leitura e a escrita no centro da formação cidadã e compreende a prática docente como um ato transformador, não pode ser realizada no isolamento da sala de aula. Para romper com os modelos tradicionais e enfrentar a complexidade das defasagens deixadas pelo distanciamento social, os professores precisam refletir coletivamente e receber devolutivas de seus pares.

A investigação demonstrou que os Estudos Coletivos constituem um espaço institucionalizado que valida e sustenta essa autonomia profissional, garantindo que a ação pedagógica intencional se consolide em estratégias eficazes, alinhadas à base teórica e adaptadas à realidade dos alunos, a partir do diálogo entre pares.

Se desejamos que nossos estudantes sejam leitores e escritores críticos, é necessário que os professores consolidem uma postura reflexiva e colaborativa. Sustentar esse processo de aprimoramento contínuo exige a institucionalização dessa prática na rotina escolar.

O próximo capítulo dedica-se a detalhar como os Estudos Coletivos se estabelecem como esse espaço, promovendo a transição necessária da simples cooperação para a colaboração e garantindo a solidez da formação em serviço.

3 DA COOPERAÇÃO À COLABORAÇÃO NOS ESTUDOS COLETIVOS

A visão crítica sobre leitura e escrita, discutida no capítulo anterior, exige uma resposta estrutural por parte da escola. Os Estudos Coletivos, na formação continuada com professores, devem ir além de palestras ou cursos genéricos.

A superação das defasagens, especialmente no cenário pós-pandemia, demanda a transição da cooperação – entendida como a simples divisão de tarefas ou a atuação paralela entre os docentes – para a consolidação de uma colaboração sistemática, na qual há corresponsabilização pelos processos e resultados, tomada de decisões conjuntas e construção coletiva de saberes pedagógicos.



Fonte: bing image creator (2025).

3.1 O Estudo Coletivo como eixo da formação em serviço

O Estudo Coletivo configura-se como uma metodologia de formação em serviço, construída com os professores e ancorada na realidade do cotidiano escolar. Trata-se de uma perspectiva de formação solidária, colaborativa e coletiva, que rompe com a lógica do individualismo profissional e com modelos formativos externos, prescritivos e descontextualizados. Ao colocar o professor no centro do processo formativo, o Estudo Coletivo favorece a construção de um repertório pedagógico compartilhado, produzido com base na reflexão conjunta sobre a prática.

A sustentação teórica para a institucionalização desse modelo é consistente e se apoia em diferentes contribuições:

- ✓ O Estudo Coletivo favorece uma postura investigativa e reflexiva do docente sobre a própria prática, fortalecendo a formação construída com os pares. Conforme António Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional se constrói na e pela profissão, a partir de processos formativos situados, nos quais os professores aprendem uns com os outros. É nesse ambiente de ação conjunta e de corresponsabilização que o professor consolida sua posição profissional e ressignifica seu percurso, aspecto fundamental para enfrentar as defasagens na aprendizagem da leitura e da escrita.
- ✓ A complexidade do ensino da leitura e da escrita exige deliberação coletiva sobre o currículo e os métodos. José Gimeno Sacristán (2000) afirma que o currículo é construído na ação, o que pressupõe decisões pedagógicas elaboradas com base no diálogo entre os docentes. Nesse sentido, o Estudo Coletivo constitui-se como um laboratório formativo no qual o currículo é permanentemente analisado e ressignificado. Nele, os professores examinam conjuntamente o que está sendo ensinado (textos, gêneros, estratégias) e o que está sendo aprendido (níveis de proficiência), assegurando intervenções contextualizadas e pedagogicamente consistentes.
- ✓ Para que a reflexão coletiva se traduza em resultados concretos, são necessários método e intencionalidade. Nos Estudo Coletivo, o planejamento assume um caráter didático-pedagógico coletivo, elaborado com foco nos processos de aprendizagem e nas necessidades reais dos estudantes, a partir da análise de dados pedagógicos diversos, que incluem produções em leitura e escrita, avanços, dificuldades, avaliações e observações em sala de aula. José Carlos Libâneo (2013) destaca que a didática deve ser orientada por uma ação consciente, planejada e socialmente situada. Nesse processo, a leitura e a escrita deixam de ser tratadas de forma fragmentada, e o grupo constrói estratégias comuns e diversificadas, de modo que a intervenção em sala de aula seja intencional, sistemática e orientada pela compreensão dos estudantes como sujeitos em processo de aprendizagem, e não pela redução a indicadores de desempenho.

Em síntese, o Estudo Coletivo transcende a função de um mero encontro administrativo e se consolida como uma estrutura organizacional de formação com professores, baseada na

solidariedade profissional, na colaboração e na construção coletiva de saberes. Ele canaliza a reflexão teórica para a intervenção pedagógica e possibilita o enfrentamento articulado das complexidades da prática docente.

No escopo deste *e-book*, as Diretrizes apresentadas no próximo capítulo detalharão uma sugestão de roteiro para aplicar essa estrutura na escola, assegurando que o potencial da colaboração se materialize como pilar central da melhoria da qualidade do ensino, com ênfase na superação das defasagens em leitura e escrita.

4 DA ANÁLISE À AÇÃO: DIRETRIZES PRÁTICAS PARA O ENFRENTAMENTO DAS DEFASAGENS

Após compreendermos a visão crítica da leitura e da escrita e a estrutura institucional dos Estudos Coletivos nos capítulos anteriores, este capítulo dedica-se à sugestão de um roteiro. O foco das Diretrizes é transformar o diagnóstico das defasagens, frequentemente percebido como um encargo meramente administrativo, em uma intervenção pedagógica intencional, voltada para a melhoria da proficiência em leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As diretrizes a seguir estabelecem o ciclo de aprimoramento contínuo identificado nesta investigação.



Fonte: bing image creator (2025).

4.1 Diretriz: Institucionalização da análise crítica da prática pedagógica

A institucionalização da análise crítica da prática pedagógica constitui o primeiro movimento desse ciclo nos Estudos Coletivos. Essa diretriz fundamenta-se na concepção de práxis, entendida como a articulação indissociável entre reflexão e ação transformadora (Freire, 1996), bem como na perspectiva de formação profissional situada e construída no interior da escola (Nóvoa, 2019). Nessa lógica, o diagnóstico, a intervenção pedagógica e a análise dos

resultados configuram-se como momentos interdependentes de um mesmo processo formativo e reflexivo.

1. **Tratamento coletivo dos dados:** o primeiro passo para a transformação é garantir que os resultados das avaliações internas e externas (como as matrizes de acompanhamento elaboradas na escola e os dados do SIMAVE) sejam analisados coletivamente nos Estudos Coletivos, de modo a subsidiar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e os processos de produção desses resultados, favorecendo a conversão dos dados em conhecimento pedagógico aplicado, em vez de serem reduzidos à mera cobrança ou responsabilização individual. Essa perspectiva dialoga com Nóvoa (2019), ao compreender a análise da prática como elemento constitutivo do desenvolvimento profissional docente.
2. **Diagnóstico compartilhado e focado:** o gestor, o Especialista da Educação Básica e os professores devem analisar em conjunto os dados de desempenho (proficiência) e os instrumentos de avaliação. O objetivo é ir além da identificação de quais alunos apresentam dificuldades, buscando compreender onde, como e por que as defasagens se manifestam (por exemplo, dificuldades de inferência ou de localização de informações explícitas, bem como as condições disponíveis para ensinar e aprender). Esse movimento apoia-se na concepção de currículo como prática social construída na ação (Sacristán, 2000), permitindo articular as reflexões sobre os resultados das avaliações em larga escala e das avaliações internas às intervenções no cotidiano da sala de aula.
3. **Levantamento de hipóteses pedagógicas:** o coletivo deve ultrapassar a leitura meramente quantitativa e problematizar a prática. O Estudo Coletivo constitui o espaço para levantar hipóteses pedagógicas acerca das causas das defasagens, fundamentadas tanto na experiência da sala de aula quanto no referencial teórico que defende a indissociabilidade entre alfabetização e letramento (Freire, 1996; Soares, 2005). Esse momento expressa a dimensão reflexiva da práxis docente, na qual a análise crítica orienta a tomada de decisões pedagógicas intencionais.
4. **Definição de metas de aprendizagem:** o grupo define metas claras, mensuráveis e contextualizadas, centradas no acompanhamento do processo de construção da leitura e da escrita, considerando os avanços, as hipóteses dos estudantes e as habilidades em desenvolvimento ao longo do ciclo de intervenção. Essas metas não se restringem a resultados finais, mas orientam o trabalho pedagógico a partir de indicadores do

percurso de aprendizagem, como a ampliação da compreensão leitora, o uso de estratégias de inferência, a progressão nas hipóteses de escrita e a participação em práticas significativas de leitura e escrita (por exemplo, ampliar, ao final do ciclo, o número de estudantes que mobilizam estratégias de inferência textual em atividades mediadas). Essa etapa fundamenta-se na didática intencional defendida por Libâneo (2018), ao articular planejamento, intervenção e avaliação como elementos integrados de uma ação pedagógica consciente, processual e formativa.

Dessa forma, a análise crítica da prática pedagógica, institucionalizada nos Estudos Coletivos, consolida-se como um processo formativo que articula diagnóstico, intervenção e avaliação em um movimento contínuo de reflexão e ação. Ao transformar dados em conhecimento pedagógico, essa diretriz contribui para intervenções mais intencionais e contextualizadas, voltadas à garantia do direito à leitura e à escrita nos Anos Iniciais.

4.2 Diretriz: Planejamento colaborativo e intervenção intencional

A colaboração nos Estudos Coletivos ultrapassa a simples divisão de tarefas ou o compartilhamento pontual de materiais. Trata-se de um processo formativo em que os professores assumem responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos estudantes, constroem decisões pedagógicas de forma conjunta e coautoral e compartilham tanto os desafios quanto os resultados das intervenções realizadas. Nessa perspectiva, o planejamento colaborativo constitui-se como eixo central da formação em serviço, articulando análise, decisão e ação pedagógica intencional.

Essa colaboração somente se torna efetivamente transformadora quando gera ações educacionais voltadas às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, o planejamento no Estudo Coletivo deve funcionar como um espaço de deliberação pedagógica coletiva, atuando como ponte entre a análise dos dados e a ação pedagógica concreta, assegurando que cada intervenção seja intencional, fundamentada teoricamente e assumida de forma corresponsável pelo grupo docente.

1. **Desenho da intervenção colaborativa:** a partir das metas definidas coletivamente, o grupo organiza sequências didáticas⁸ estratégias de remediação direcionadas aos pontos de maior fragilidade identificados. Esse processo envolve negociação, escuta

⁸ Entende-se por sequências didáticas um conjunto organizado e articulado de atividades pedagógicas, planejadas de forma intencional e progressiva, com objetivos claros de aprendizagem, que visam ao desenvolvimento de determinadas habilidades de leitura e escrita ao longo de um período definido.

e construção conjunta das propostas, superando decisões individuais e fortalecendo a autoria coletiva. Este é o momento de aplicação da didática sistematizada por Libâneo (2018), que ressalta a intencionalidade e o planejamento rigoroso como condições para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

2. **Referencial teórico-metodológico comum, construído coletivamente:** o coletivo estabelece que a abordagem para o ensino da leitura e da escrita seja definida, discutida e validada de forma colaborativa em todas as turmas dos Anos Iniciais, garantindo continuidade e coerência pedagógica ao longo da escolarização. Entretanto, essa consistência não se confunde com padronização, devendo ser acompanhada da flexibilidade e da diferenciação necessárias para contemplar a diversidade dos estudantes, as especificidades da inclusão escolar e os diferentes contextos das turmas.
3. **Instrumentos de monitoramento como responsabilidade compartilhada:** o grupo elabora, de forma colaborativa, matrizes de acompanhamento, aplicadas semanalmente, para mensurar o impacto imediato das estratégias em sala de aula. Esses instrumentos não pertencem a um único professor, mas ao coletivo, fornecendo evidências concretas que embasam a deliberação conjunta, o acompanhamento corresponsável dos resultados e os ajustes de rota no processo de intervenção, fortalecendo o ciclo de aprimoramento contínuo.

Dessa forma, o planejamento colaborativo nos Estudos Coletivos consolida-se como um espaço de coautoria pedagógica, no qual os professores deixam de atuar de maneira isolada e passam a construir, de forma solidária e reflexiva, intervenções intencionais para o ensino da leitura e da escrita. Essa lógica colaborativa fortalece a formação em serviço e potencializa os impactos das ações pedagógicas no enfrentamento das defasagens de aprendizagem.

4.3 Diretriz: Monitoramento e sistemática da reflexão/ação

O ciclo de aprimoramento contínuo se completa com o monitoramento e a reflexão sobre a prática, etapas que asseguram a pertinência e a continuidade da colaboração como eixo estruturante da formação em serviço. Essa concepção fundamenta-se na compreensão de que a prática pedagógica é um objeto permanente de análise, reconstrução e ressignificação, conforme defendem Freire (1996), Nóvoa (2019), Gimeno Sacristán (2012) e Libâneo (2018).

A reflexão sistemática sobre a ação pedagógica insere-se na perspectiva da práxis, entendida como a articulação indissociável entre ação e reflexão crítica, condição essencial para a transformação da prática docente (Freire, 1996).

1. **Monitoramento focado e sistemático:** os professores aplicam as estratégias elaboradas coletivamente e, em periodicidade previamente definida, compartilham com o Estudos Coletivos os dados formais e informais relativos à eficácia das intervenções. Esse monitoramento contínuo dialoga com a concepção de formação situada defendida por Nóvoa (2019), ao compreender que o desenvolvimento profissional ocorre no interior da prática e a partir dela, em contextos reais de atuação docente.
2. **Deliberação crítica e ajuste do planejamento:** o grupo analisa criticamente os resultados do monitoramento, guiado por questões-chave como: “O que funcionou, para quem e por quê?”. Esse movimento coletivo de análise fundamenta-se na ideia de reflexão crítica compartilhada, que, segundo Gimeno Sacristán (2012), permite compreender a prática em sua complexidade e tomar decisões pedagógicas mais conscientes e contextualizadas. Trata-se do momento de exercício da autonomia profissional de forma fundamentada, com a revisão e a reformulação das estratégias pedagógicas de acordo com as evidências coletadas.
3. **Fechamento do ciclo e realimentação do processo:** a reflexão realizada orienta o planejamento subsequente, retroalimentando a análise de dados (Diretriz 4.1). Esse movimento contínuo de ação-reflexão-ação, ancorado na análise das aprendizagens dos estudantes, aproxima-se da concepção de planejamento reflexivo defendida por Libâneo (2018), segundo a qual o ensino exige acompanhamento sistemático, avaliação constante e reorientação intencional das práticas pedagógicas. O êxito do processo reside na capacidade do coletivo de transformar informações sobre os processos de aprendizagem dos estudantes, expressas em suas produções, interações, avanços e dificuldades em leitura e escrita, em conhecimento pedagógico aplicado, fazendo de cada fechamento de ciclo um novo e estratégico ponto de partida para a intervenção pedagógica, construída a partir da escuta dos docentes e, sobretudo, da leitura atenta das necessidades, ritmos e trajetórias de aprendizagem dos alunos.

As diretrizes práticas apresentadas neste capítulo oferecem uma sugestão de roteiro para que a escola institucionalize o ciclo de aprimoramento contínuo. Ao ancorar o monitoramento

e a reflexão da prática em bases teóricas sólidas e na colaboração entre os docentes, os Estudos Coletivos deixam de ser uma atividade pontual e assumem o papel de espaço formativo estruturante, consolidando-se como um mecanismo propulsor da transformação do ensino da leitura e da escrita.

O próximo capítulo analisará o impacto dessa prática colaborativa na proficiência dos estudantes e discutirá as perspectivas para a sustentabilidade e a ampliação dessa proposição de formação continuada no âmbito da rede de ensino.

5 CONTINUIDADE E RESULTADOS: A COLABORAÇÃO NOS ESTUDOS COLETIVOS E A MELHORIA DA LEITURA E ESCRITA

Os capítulos anteriores estabeleceram a base teórica, a estrutura institucional e a sugestão de um roteiro para a implementação dos Estudos Coletivos. Contudo, a validação dessa metodologia reside, sobretudo, em sua capacidade de gerar resultados tangíveis, especialmente no que se refere à proficiência em leitura e escrita dos estudantes.

Este capítulo final analisa o impacto positivo do modelo de Estudo Coletivo na formação continuada em serviço e projeta caminhos para que essa transformação seja consolidada e ampliada em toda a rede de ensino.

5.1 O impacto da colaboração no desenvolvimento da leitura e da escrita

Com base nos resultados da pesquisa, um indicador da potência da colaboração na formação e na intervenção docente não se restringe à análise de resultados mensuráveis em avaliações, mas ao desenvolvimento das crianças em leitura e escrita, observado no cotidiano da sala de aula e evidenciado por meio das atividades realizadas, das intervenções pedagógicas propostas e do acompanhamento sistemático da aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação assume caráter formativo, constituindo-se como um instrumento para compreender os avanços, as dificuldades e os processos de aprendizagem dos estudantes, e não apenas como um mecanismo de mensuração de desempenho.

O fortalecimento e a institucionalização dessa avaliação sistemática tornam-se, portanto, fundamentais para orientar as práticas pedagógicas, assegurando que os Estudos Coletivos, quando implementados com o rigor das diretrizes apresentadas, se configurem como um espaço coletivo de reflexão, planejamento e intervenção intencional, impactando diretamente o desenvolvimento da leitura e da escrita nos Anos Iniciais.

Nesse contexto, os principais desdobramentos dessa prática colaborativa no cotidiano escolar podem ser evidenciados a partir dos seguintes aspectos:

- ✓ **Intervenção baseada em evidências:** a análise coletiva de dados (Diretriz 3.1), ao focalizar habilidades específicas de leitura e escrita relacionadas aos desafios do processo de aprendizagem, possibilita que o planejamento colaborativo produza intervenções pontuais e estratégicas. Dessa forma, o ensino deixa de ser genérico e passa a ser intencional e eficaz para o desenvolvimento da proficiência.

- ✓ **Aumento da autoria e da qualidade da prática:** ao superar o individualismo docente, o professor torna-se coautor de um repertório pedagógico compartilhado. Essa partilha de estratégias para o ensino da leitura e da escrita eleva a qualidade da prática e garante maior consistência pedagógica entre as turmas, reforçando a aprendizagem dos estudantes ao longo dos Anos Iniciais.

5.2 Continuidade e institucionalização dos Estudos Coletivos no sistema de ensino

O maior desafio consiste em tornar os Estudos Coletivos uma prática permanente e estrutural da formação continuada de professores. A continuidade apresenta-se, portanto, como condição essencial para a manutenção dos avanços na proficiência e na aprendizagem efetiva dos estudantes:

- ✓ **Proteção institucional do tempo de colaboração:** a consolidação da proposta exige o compromisso coletivo da escola enquanto instituição, envolvendo professores, especialistas da Educação Básica e instâncias organizativas do trabalho pedagógico, na garantia de tempo e espaço para a deliberação crítica. É necessário proteger o horário destinado aos Estudos Coletivos das demandas administrativas, reconhecendo-o como tempo pedagógico valioso para o avanço da alfabetização e do letramento.
- ✓ **Institucionalização:** o modelo dos Estudos Coletivos deve ser incorporado aos documentos normativos da rede, como o Projeto Político-Pedagógico e o calendário escolar, sendo reconhecido como pilar estratégico da formação em serviço. Essa medida assegura que a rotina de análise de dados e de planejamento colaborativo seja preservada, mesmo diante da rotatividade de profissionais.
- ✓ **Ampliação e disseminação:** o sistema de ensino deve criar mecanismos transparentes para que as demandas formativas, as sequências didáticas eficazes e as matrizes de acompanhamento elaboradas coletivamente sejam socializadas, ampliando o impacto da colaboração. Esse processo contribui para transformar a rede em uma comunidade de aprendizagem profissional, fomentando a melhoria contínua dos resultados educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESCOLHA ESTRATÉGICA PELA COLABORAÇÃO

Ao longo dos capítulos, demonstrou-se que a consolidação do ensino-aprendizagem e da proficiência em leitura e escrita não é fruto do acaso ou de esforços isolados, mas de uma escolha estratégica e institucionalizada, realizada pela via da colaboração. O Estudo Coletivo, quando alinhado a um referencial teórico consistente e executado com o rigor das diretrizes práticas, transforma dados administrativos em conhecimento pedagógico aplicado.

Essa metodologia de Estudo Coletivo gera impactos sistêmicos nos âmbitos institucional e pedagógico. Para os gestores e especialistas da Educação Básica, constitui um instrumento eficaz para instituir a formação em serviço e assegurar o avanço consistente da aprendizagem, com foco na elevação dos índices de proficiência. Para o professor, representa a superação do isolamento da prática docente, o fortalecimento da autonomia profissional e a melhoria contínua de sua atuação pedagógica.

A verdadeira transformação da educação ocorre na práxis cotidiana, na deliberação coletiva sobre os sucessos e os desafios de cada estudante. As redes de ensino dispõem, agora, de uma sugestão de roteiro para converter o potencial de seus docentes em resultados concretos. A transformação da realidade educacional passa, portanto, por este compromisso: fazer da colaboração o alicerce da excelência pedagógica.

7 RECURSOS COMPLEMENTARES: FERRAMENTAS PARA A PRÁXIS COLABORATIVA

Com o objetivo de apoiar a implementação das Diretrizes apresentadas neste *e-book*, esta seção reúne recursos digitais gratuitos que podem subsidiar o trabalho docente nos Estudos Coletivos.

Os materiais elencados oferecem instrumentos para a análise de dados, a elaboração de sequências didáticas, a utilização de protocolos de observação e o acesso a oportunidades de formação continuada, fortalecendo o ciclo de planejamento colaborativo e a intervenção pedagógica intencional no ensino da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1. Planejamento e Intervenção Intencional

Os recursos a seguir auxiliam o grupo docente na construção de projetos pedagógicos e de sequências didáticas focadas nas defasagens identificadas, favorecendo a articulação entre diagnóstico, planejamento e ação pedagógica no âmbito dos Estudos Coletivos.

Banco de Planos de Aula – Nova Escola

Link: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/>

Utilização: disponibiliza atividades estruturadas voltadas ao ensino da leitura e da escrita, úteis para a construção, adaptação e reelaboração de sequências didáticas, bem como para o desenho de intervenções pedagógicas compartilhadas nos Estudos Coletivos.

Cadernos de Alfabetização – PNAIC (materiais de referência)

Link: <https://educacaoemteia.digital/2021/04/10/cadernos-do-pnaic/>

Utilização: reúnem materiais formativos, propostas de atividades e orientações metodológicas que subsidiam o planejamento de práticas alfabetizadoras contextualizadas, alinhadas ao referencial do letramento.

2. Análise Coletiva de Dados e Metas

Recursos essenciais para transformar os resultados das avaliações em conhecimento pedagógico aplicado e em metas de aprendizagem mensuráveis e contextualizadas.

Plataforma CAEd Digital – relatórios e instrumentos de avaliação

Link: <https://caeddigital.net/tecnologias-2/plataformacaed.html>

Utilização: oferece planilhas, gráficos e relatórios diagnósticos que auxiliam o coletivo docente na compreensão das defasagens por descritores e no levantamento de hipóteses pedagógicas fundamentadas.

Indicadores de Alfabetização – documento orientador (MEC)

• **Link:** <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>

• **Utilização:** apresenta referências para a definição de metas específicas de aprendizagem e para o alinhamento das expectativas de proficiência em leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3. Monitoramento e Redirecionamento da Práxis

Ferramentas que favorecem a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o *feedback* estruturado entre os pares, fortalecendo o ciclo de ação-reflexão-ação.

Protocolos de discussão e observação de aula – Instituto Avisa Lá

Link: <https://avisala.org.br/index.php/category/formacao>

Utilização: disponibiliza instrumentos que apoiam a análise crítica das práticas em sala de aula, a discussão coletiva de estratégias didáticas e a revisão colaborativa das intervenções pedagógicas, assegurando o ajuste contínuo do planejamento.

4. Formação e Desenvolvimento Profissional Contínuo

Oportunidades para professores e gestores aprofundarem seu repertório teórico-metodológico e fortalecerem a formação em serviço.

Plataforma AVAMEC – cursos gratuitos do MEC

Link: <https://avamec.mec.gov.br/>

Utilização: oferece cursos on-line com certificação para professores e gestores, organizados em trilhas formativas alinhadas às demandas da Educação Básica.

Portal MEC – formação continuada (outros programas)

Link: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/portal-formacao/formacao-continuada-e-desenvolvimento-profissional/outros>

Utilização: reúne cursos e programas de formação continuada que ampliam o repertório teórico-metodológico dos docentes, fortalecendo o desenvolvimento profissional no contexto da escola.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O professor e seu desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2018.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-10, jul./set. 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 14 fev 2025.

NÓVOA, A. **Professores**: direitos, identidade e profissionalização. Lisboa: Dom Quixote, 2019.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).