



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

PROGRAMA DE DOUTORADO ACADÊMICO

EM EDUCAÇÃO – PPGE

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA
PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: INOVAÇÕES PARA
UM PERCURSO FORMATIVO INTEGRAL**

ITAJAÍ

2025

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
PROGRAMA DE DOUTORADO ACADÊMICO
EM EDUCAÇÃO – PPGE

GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA
PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: INOVAÇÕES PARA
UM PERCURSO FORMATIVO INTEGRAL**

ITAJAÍ
2025

GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO

Tese doutoral apresentada ao Programa de Doutorado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. **Verônica Gesser.**

ITAJAÍ

2025

GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA
PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: INOVAÇÕES PARA UM
PERCURSO FORMATIVO INTEGRAL**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutora em Educação da Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional

Itajaí, 12 de agosto de 2025.

Profa. Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Verônica Gesser.
UNIVALI – Orientadora

Profa. Dra. Patrícia Romagnani.
(TPU) – Membro Univali

Prof. Dr. Eduardo Fofonca.
Universidade Tuiuti do Paraná

Profa. Dra. Elaine Cristina da Silva Martins.
UNIVALI - Membro

Dedicatória

Dedico esta obra às professoras alfabetizadoras do município de Porto
Velho, por sua dedicação, engajamento e esperança!

E dedico aos queridos professores e professoras da minha história de
vida acadêmica e profissional!

Agradecimentos

Ao meu Deus Pai, ao meu Senhor e Salvador Jesus Cristo, ao Amado Consolador Espírito Santo, minha gratidão mais profunda e verdadeira. Sem Ele nada posso fazer!

Ao meu amado e querido esposo Francisco Melo dos Santos, dedico este trabalho. Sendo ele o fiel companheiro e amigo que é, conhece bem o que significa chegarmos até aqui. Obrigada, meu amor.

Aos meus filhos, Giovanna Thalita e Isaque, meu carinho e muito obrigada. São muito compreensivos e me dividiram todo esse tempo com o sonho que também é em prol deles. Amo muito vocês!

À minha mamãe Lourdes Eufrasia, pelo cuidado e ensinamento de uma vida toda; ao meu "paidastro" Reginaldo Samaniego, por sua fiel amizade e sincera preocupação em todo o tempo; ao meu papai Averaldo, por sua confiança em mim e seu exemplo de determinação; a vocês, muito obrigada!

A todos os meus irmãos que oraram por mim, que sempre intercedem pela minha vida. Tenho-os no meu coração e registro minha admiração.

A minha orientadora, Verônica Gesser, por caminhar comigo com muita paciência, profissionalismo e respeito. Pessoa maravilhosa, a quem tive a honra de ter como orientadora. Minha intensa gratidão e carinho!

Aos professores Dr. Eduardo Fofonca, Dra. Patrícia Romagnani, e Dra. Elaine Cristina da Silva Martins, por me ajudarem a refinar minha lente no percurso doutoral. As contribuições de vocês me fizeram ir além do que eu pensava...

A Univali e a Faculdade Católica de Rondônia, instituições importantíssimas para que esse sonho me alcançasse. Que continuem sendo essa porta de realizações para mais professores.

Ao Governo do Estado de Rondônia, que por meio da Secretaria de Estado da Educação, mais precisamente por meio da Gerência de Formação, nas pessoas do Prof. ° Marcos Rocha (Governador do Estado), do Prof. ° Suami Vivecananda (ex-Secretário de Educação) e da Profa. Silvânia Gregório Carlos (Gerente de Formação), meu grande respeito, carinho, admiração por demonstrarem tanta sensibilidade e compromisso com a educação e com os professores, tornando possível aos professores estaduais a formação de mestres e doutores, entendendo que esta ação ultrapassa governos e fortalece às políticas de educação.

Muito Obrigada!

A formação continuada não pode ser uma mera atividade para cumprir calendários e metas estabelecidas pelas secretarias de educação. Muito além disso, deve ser constituída por atividades conscientes, intencionais e em relação social e histórica com o contexto. Venazzi, 2019, p. 127.

RESUMO

Esta tese analisa as alternativas da formação continuada de professores alfabetizadores em um contexto educacional brasileiro que enfrenta desafios constantes nos índices de alfabetização. Filiada à linha de pesquisa “Práticas Docentes e Formação Profissional”, a tese trata da necessidade de reconsiderar as alternativas de formação continuada, tendo em vista a continuidade dos baixos índices de alfabetização, conforme demonstrado pelo SAEB de 2021 (36% no 2º ano em nível nacional; 46% no 5º ano em Porto Velho). Nesse sentido, o objetivo da tese foi caracterizar como inovações de formação continuada para o desenvolvimento profissional estiveram presentes nas formações de professores alfabetizadores do município de Porto Velho no período de 2018 a 2024. A pesquisa é justificada pela falta de entendimento sobre como modelos formativos inovadores, em oposição às abordagens tradicionais centradas na racionalidade técnica, podem promover o crescimento profissional e superar a descontextualização. Logo, buscou-se responder: Como inovações de formação continuada para o desenvolvimento profissional perpassaram as formações de professores alfabetizadores do município de Porto Velho no período de 2018 a 2024? A fundamentação teórica baseou-se principalmente em Imbernón (2009, 2010, 2011), que caracteriza a inovação formativa como um processo que promove a autonomia e a reflexão, distinguindo-a de modelos transmissivos e tradicionais. Autores como Nóvoa (2023), Gatti (2021, 2019, 2010^a, 2010^b), Day (1999), García (1999), Marcelo (2009), Shulman e Shulman (2016) enriquecem essa base teórica ao enfatizar a relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional. Eles consideram dimensões que o compõem, como discutido por Richit (2021) e Bransford et al (2019) na profissionalização docente. Contribuíram com o estudo sobre o arcabouço da alfabetização autores como Soares (2014, 2020), Leal e Morais (2020), Felix (2020), Hoça, Romanowski e Cartaxo (2016), Hoça, Romanowski (2018), Perfeito et. al. (2024). A abordagem metodológica empregada foi quali-quantitativa, com caráter exploratório e descritivo, recorrendo à triangulação de dados e à indução analítica, seguindo Bortoni-Ricardo (2008), Bardin (2011), Cavalcante e Oliveira (2020), (Gil, 2002) e Marconi e Lakatos (2022). Foi realizada revisão narrativa da literatura e pesquisa documental detalhada de 48 documentos (políticas, programas e relatórios) originários da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho e de entidades parceiras, cobrindo o período de 2018 a 2024. A análise, apoiada pelo *software* Maxqda, permitiu classificar os dados de acordo com as seis proposições de inovação de Imbernón (2009, 2010, 2011): tratamento de situações problemáticas, fomento à colaboração, fortalecimento da identidade docente, criação de comunidades formativas, desenvolvimento do pensamento complexo e desenvolvimento de atitudes e emoções. Isso possibilitou uma compreensão mais profunda de sua presença e manifestação. Os resultados demonstram que todas as seis inovações foram incorporadas às formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho durante o período de 2018 a 2024. Essa presença está diretamente ligada a um aumento significativo nas taxas de alfabetização infantil, que cresceram de 35% em 2019 para 60% - 70% em 2023. A formação continuada inovadora incentivou práticas responsivas, contextualizadas, colaborativas e que valorizam o professor. O estudo revelou a formação continuada configurada em um modelo de governança formativa que forjou um percurso de formação para a integralidade do desenvolvimento profissional dos alfabetizadores. Isso salientou que é essencial empregar alternativas de formação que atendam às necessidades dos professores para superar os desafios educacionais. Para pesquisas futuras, sugere-se explorar o efeito dessas inovações no bem-estar dos professores e na sustentabilidade das políticas, procurando formas de garantir melhores condições de trabalho e valorização salarial.

Palavras-chave: alfabetizador; formação continuada de rede; governança formativa; formação integral; profissão docente.

ABSTRACT

This thesis examines alternative approaches to continuing education for literacy teachers within a Brazilian educational context marked by persistent challenges in literacy rates. Aligned with the research line "Teaching Practices and Professional Training," the thesis addresses the need to reconsider continuing training strategies in light of low literacy rates, as evidenced by the 2021 SAEB (36% proficiency in the 2nd grade nationwide; 46% in 5th grade, in the city of Porto Velho). Accordingly, this thesis aims to characterize how innovative continuing training practices for professional development were present in the training of literacy teachers in the municipality of Porto Velho between 2018 and 2024. The research is justified by the lack of understanding regarding how innovative training models, as opposed to traditional approaches centred on technical rationality, can promote professional growth and overcome decontextualization. The central research question was: How did innovations in continuing education for professional development permeate the training of literacy teachers in the municipality of Porto Velho from 2018 to 2024? The theoretical framework draws primarily on Imbernón (2009, 2010, 2011), who defines formative innovation as a process that promotes autonomy and reflection, distinguishing it from transmissive and traditional models. Authors such as Nóvoa (2023), Gatti (2021, 2019, 2010a, 2010b), Day (1999), García (1999), Marcelo (2009), Shulman and Shulman (2016) reinforce the importance of continuing education for professional development. These authors explore its constituent dimensions, as discussed by Richit (2021) and Bransford et al. (2019) in the context of teacher professionalization. The literacy framework is further informed by Soares (2014, 2020), Leal and Morais (2020), Felix (2020), Hoça, Romanowski, and Cartaxo (2016), Hoça and Romanowski (2018), and Perfeito et al. (2024). Methodologically, the study employs a mixed-methods approach that is both qualitative and quantitative, with exploratory and descriptive characteristics, using data triangulation and analytical induction, following Bortoni-Ricardo (2008), Bardin (2011), Cavalcante and Oliveira (2020), Gil (2002), and Marconi and Lakatos (2022). A narrative literature review and a detailed document analysis was conducted on forty-eight documents (policies, programs, and reports) from the Municipal Department of Education of Porto Velho and partner organizations, covering the period from 2018 to 2024. The analysis, supported by Maxqda software, enabled the classification of data according to Imbernón's six propositions of innovation (2009, 2010, 2011): addressing problematic situations, fostering collaboration, strengthening teacher identity, creating formative communities, developing complex thinking, and developing attitudes and emotions. This enabled a deeper understanding of their presence and expression. The results indicate that all six innovations were integrated into the continuing education programs for literacy teachers in Porto Velho during the study period. This presence is directly linked to a significant increase in children's literacy rates, which rose from 35% in 2019 to 60%-70% in 2023. Innovative continuing education promoted responsive, contextualized, collaborative practices that value the teacher. The study revealed a governance-based training model that shaped a comprehensive professional development pathway for literacy teachers. This highlighted the importance of adopting training alternatives that meet teachers' needs to overcome educational challenges. Future research could explore the impact of these innovations on teacher well-being and the sustainability of policies, seeking ways to ensure better working conditions and fair compensation.

Keywords: literacy teacher; continuous network training; formative governance; comprehensive education; teaching profession.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Concepção de Formação Continuada	28
Figura 2- Dimensões do desenvolvimento profissional docente e seus aspectos constituintes.	32
Figura 3- Uma visão da prática profissional.....	36
Figura 4- Efeitos cumulativos da eficácia do professor.	37
Figura 5- Modelo implícito na formação continuada de professores.	56
Figura 6– Modelo do processo de mudança dos professores.	56
Figura 7- Inovações de formação continuada.....	59
Figura 8– Expectativas dos professores atendidas nas formações bem-sucedidas.....	62
Figura 9- Culturas de gestão da escola.	69
Figura 10– Aprendendo a ensinar em comunidade.	79
Figura 11- Nível individual de análise.	81
Figura 12- Nível comunitário da análise.	82
Figura 13– Comunidades de aprendizagem nos níveis individual e institucional.....	83
Figura 14– Comunidades de aprendizagem nos níveis individual e institucional.....	84
Figura 15- Cronologia das iniciativas políticas que envolveram os professores alfabetizadores do país a partir de 1988, a nível nacional.	101
Figura 16- Página inicial que disponibiliza curso para professores alfabetizadores na plataforma Moodle do Programa.....	120
Figura 17- Curso para os professores alfabetizadores - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.....	121
Figura 18– Cenário da educação municipal de Porto Velho em números.....	123
Figura 19– Panorama das formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho.	127
Figura 20– Interdependência entre as Políticas e Programas em vigência.....	143
Figura 21– Organização dos agentes nas políticas vigentes em Porto Velho, RO, 2025.....	144
Figura 22- Retrato dos formadores e da disponibilidade de bolsas de estudo para os agentes.	145
Figura 23– Aprendizagem dos estudantes da alfabetização e dos anos iniciais em Porto Velho em 2019.	148
Figura 24– Metas Projetadas para a alfabetização de 2024 a 2030.	148
Figura 25– Objetivos específicos da tese e o procedimento para o alcance de cada um deles.	151
Figura 26 – Asserção Geral e Subasserções.	161
Figura 27– Acesso ao corpus da pesquisa documental.....	163
Figura 28– Pastas de Documentos no Maxqda.....	164
Figura 29– Processo de seleção e organização de documentos.....	165
Figura 30– Categorias no Software Maxqda.	166
Figura 31– Subcategorias qualificadoras das inovações da formação continuada.....	168
Figura 32- Fluxo Fase 1: Conceptualização e delimitação do problema.....	170
Figura 33 - Fluxo Fase 2 – Planejamento metodológico.	171
Figura 34 - Fluxo Fase 3 – Coleta e Análise de Dados.	172
Figura 35 - Fluxo Fase 4 – Síntese e Conclusões.....	173
Figura 36 - Objetos mais presentes nos textos das políticas de formação continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho de 2018 a 2024.	175
Figura 37- Frequência das inovações de formação continuada.....	176
Figura 38 - Ocorrência geral das inovações por natureza dos documentos analisados.....	185

Figura 39 - Ocorrência geral por textos políticos e normativos que envolveram a formação continuada dos professores alfabetizadores de 2018 a 2024.	186
Figura 40- Ocorrência geral das inovações por textos dos Programas de Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores.	187
Figura 41- Ocorrência geral das inovações em relatórios e avaliações.	190
Figura 42- Prevalência das inovações nas políticas de formação continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho.	192
Figura 43- Inovação de formação por natureza de documentos.	193
Figura 44- “Retrato da Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho”	195
Figura 45- “Retrato Programa Alfabetiza Porto Velho”	198
Figura 46- “Retrato Relatório de Atividades do 3º Trimestre de 2021 , TCE-RO”	202

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Média de aprendizagem na leitura, comparação entre alguns países da América do Sul, referente à 2022.	114
Gráfico 2- Taxa de analfabetismo no Brasil, 2019.	116
Gráfico 3- Panorama da alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental, Brasil, 2019 e 2021.	117
Gráfico 4- Distribuição do percentual dos estudantes por níveis da escola de proficiência em Língua Portuguesa – Saeb 2º ano do ensino fundamental, 2019 e 2021	118
Gráfico 5- Percentual de alunos com aprendizado adequado na leitura, em 2022, por região brasileira.	118
Gráfico 6- Número de docentes segundo nível de formação, Porto Velho, 2020, Municipal.	146
Gráfico 7- Expressividade de documentos por natureza analisada.	177
Gráfico 8 - Órgão emissor das Políticas e Programas que envolveram formações continuadas de professores alfabetizadores.	179
Gráfico 9 - Abrangência geográfica das políticas e programas que envolveram a formação continuada dos professores alfabetizadores de 2018 a 2024.	180
Gráfico 10 - Início da Política e/ou Programas que envolveram a formação continuada dos professores alfabetizadores de 2018 a 2024.	182
Gráfico 11 - Vigência das políticas e/ou programas que envolveram a formação continuada de professores alfabetizadores, de 2018 a 2024.	183
Gráfico 12- Comparativo 2022/2023/2024 da evolução percentual de alunos na leitura.	204
Gráfico 13- Situações Problemática e aspectos abordados	205
Gráfico 14- Colaboração e aspectos abordados.	208
Gráfico 15- Identidade docente e aspectos abordados.	210
Gráfico 16- Comunidades Formativas e aspectos abordados.	212
Gráfico 17- Pensamento Complexo e aspectos abordados	213
Gráfico 18- Atitudes e Emoções e aspectos abordados.	215

LISTA DE MAPA

Mapa 1– Nível de alfabetização infantil em Rondônia, por municípios, no ano de 2023.....	149
Mapa 2– Localização do Município de Porto Velho no mapa do Brasil.....	153

LISTA DE FOTOGRAFIA

Fotografia 1– Teatro Banzeiros e Centro de Formação dos Profissionais da Educação.	159
---	-----

LISTA DE TABELA

Tabela 1- Resultados do levantamento de literatura do período de 2018 a 2024.....	40
Tabela 2- Resultados do levantamento de literatura, considerando o período de 2018 a 2024, aplicados os critérios de exclusão.....	40
Tabela 3- Publicações científicas do período de 2018 a 2024 que tiveram como foco a formação continuada do professor alfabetizador na perspectiva do desenvolvimento profissional.....	41
Tabela 4– Índice de analfabetismo na faixa de 15 ou mais – Brasil – 1900/2000.	112
Tabela 5– Índice de Desenvolvimento Humano e Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais em comparação entre países – 2000.	112
Tabela 6 – Evolução histórica da taxa de analfabetismo e alfabetização quanto à níveis referentes ao letramento e ao numeramento, de 2001 a 2018.	113
Tabela 7– Relatório de resultados do Indicador Criança alfabetizada	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Processo para ajudar a elaborar um projeto de inovação, baseado em situações problemáticas.....	65
Quadro 2– Modalidades de desenvolvimento profissional em função das necessidades dos professores.....	66
Quadro 3- Elementos para a reflexão pessoal, apresentados por Imbernón.....	76
Quadro 4– Proposta sobre a criação de comunidade formativa.	86
Quadro 5– Organização e estrutura da Semed Porto Velho.	156

LISTA DE ABREVIATURAS

ABalf	Associação Brasileira de Alfabetização
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CACS FUNDEB	Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
CAEd/UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CFPE	Centro de Formação dos Profissionais de Educação do Município de Porto Velho
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CME	Conselho Municipal de Educação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
DA	Departamento Administrativo
DIAGEM	Divisão de Acompanhamento da Gestão e Monitoramento das Políticas Educacionais
DIAIED	Divisão de Avaliação e Indicadores Educacionais
DIEB	Divisão de Educação Básica
DIFOR	Divisão de Formação
DIFOM	Divisão de Formação e Multimeios
DGP	Departamento de Gestão de Pessoas
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
DP	Desenvolvimento Profissional
DSLE	Departamento de Suporte Logístico Educacional

DSE	Departamento de Saúde Escolar
DITIE	Divisão de Tecnologia e Inovação Educacional
FC	Formação Continuada
FCR	Faculdade Católica de Rondônia
FPEM	Fórum Permanente de Educação Municipal
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gestar I e II	Gestão da Aprendizagem Escolar
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERO	Índice de Qualidade da Educação de Rondônia
IFRO	Instituto Federal de Educação de Rondônia
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDB/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 1996)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDE	Laboratório de Dados Educacionais
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MOSA	Metodologia de Observação de Sala de Aula
NTM	Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OPNE	Observatório Nacional de Educação
PAIC	Política de Alfabetização na Idade Certa
PAIC RO	Programa de Aprimoramento da Política de Alfabetização (Rondônia)
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDE Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE Interativo	Programa de Transferência de Recursos Financeiros para a Escola
PEE/RO	Plano Estadual de Educação de Rondônia
PISA	Programme for International Student Assessment
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PME	Plano Municipal de Educação (de Porto Velho)
PMEN	Plano Municipal de Educação de Niterói
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
Praler	Programa Nacional de Promoção à Leitura
PROALFA	Programa de Alfabetização do Estado de Rondônia
PROFA	Programa de Formação de Professores para Alfabetização
PSDB	Partido da Social-Democracia Brasileira
RCRO	Referencial Curricular de Rondônia
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERO	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica de Rondônia
SEB	Secretaria de Educação Básica
Seduc	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
Semed	Secretaria Municipal de Educação (de Porto Velho)

TCE	Tribunal de Contas do Estado de Rondônia
TCE-RO	Tribunal de Contas do Estado de Rondônia
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAB/Capes	Universidade Aberta do Brasil / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
Undime-Ro	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Rondônia)
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
Univali	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	24
2.1 A formação continuada e sua importância para o desenvolvimento profissional dos professores.....	25
2.1.1 Revisão Narrativa: a formação continuada de alfabetizadores na perspectiva do desenvolvimento profissional de professores	39
2.2 Formação continuada tradicional	50
2.3 Formação continuada inovadora.....	57
2.3.1. Tratamento sobre as situações problemáticas dos professores.....	59
2.3.2 Desenvolvimento da colaboração.....	67
2.3.3 Potencialização da identidade docente	72
2.3.4 Criação de comunidades formativas.....	76
2.3.5 Desenvolvimento do pensamento complexo	87
2.3.6 Desenvolvimento de atitudes e emoções.....	88
3 PANORAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL E EM PORTO VELHO	92
3.1 A formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil: políticas públicas nacional.....	95
3.2 A formação continuada de professores alfabetizadores de Porto Velho, Rondônia: políticas públicas local e panorama geral de formações de 2018 a 2024.....	122
4 METODOLOGIA.....	151
4.1 Contexto da pesquisa	152
4.1.1 Contexto territorial e político	152
4.1.2 Contexto institucional.....	154
4.2 Natureza e tipo de pesquisa	160
4.3 Procedimentos e técnicas de coleta de dados	162
4.4 Procedimentos e técnicas da análise de dados.....	165
4.5 Fluxo da pesquisa.	169
5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE PORTO VELHO: ACHADOS DA PESQUISA, ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO.	174

5.1 Apresentação dos Achados: Mapeamento Descritivo das Inovações, Estrutura e Conteúdo.....	174
5. 2. Análise e Discussão dos Dados: Interpretação e articulação dos achados	184
5.3 Caracterização das Inovações: Relacionando Categorias Analíticas	205
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS	226
ANEXO	236
APÊNDICE	237

1 INTRODUÇÃO

A presente tese está afiliada à linha de pesquisa “Práticas Docentes e Formação Profissional”, assim realizamos uma análise sobre um tema de profunda ressonância em nosso contexto educacional: a formação continuada de professores alfabetizadores. Entendemos que esta investigação não representa apenas um esforço acadêmico, mas a culminância de uma jornada iniciada muito antes dos bancos universitários.

Assim, como a alma que não se apequena diante dos desafios, a curiosidade por desvendar os enredos que tecem o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita impulsionou-nos desde os primeiros anos de profissão no magistério a problematizar a alfabetização. Essa chama manteve-se acesa desde quando iniciei como professora alfabetizadora no município de Porto Velho, desde 2002, e, mais intensamente, como formadora de professores a partir de 2013.

A construção desta tese, no escopo da formação continuada de professores alfabetizadores, constitui-se, portanto, como um reencontro com a própria essência de uma vida dedicada ao estudo, uma reflexão sobre a trajetória profissional e pessoal que se empenhou a compreender o cerne da formação que, verdadeiramente, faz a diferença na vida dos educadores e, por conseguinte, das crianças.

A relevância do presente estudo está, dessa forma, referenciada no cenário educacional brasileiro que, apesar dos avanços, ainda se confronta com índices de alfabetização que demandam atenção contínua. Dados¹ do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica² (SAEB) de 2023 (Todos pela Educação, 2024a), mostraram que apenas uma parcela dos estudantes brasileiros tem alcançado nível de aprendizado avançado em leitura, sendo este um desafio tanto nacional quanto local. Esta realidade, somada à importância inegável da alfabetização como porta de entrada para a participação plena na sociedade, evidencia a urgência de melhorias às práticas e às políticas de formação dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse contexto, diante da realidade insatisfatória da educação brasileira, reconhecemos que a qualidade da alfabetização está diretamente ligada à qualificação e ao desenvolvimento

¹ O Todos pela Educação divulgou que na Edição de 2023 da aplicação da prova Saeb: “Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Ideb de 2023 da rede pública foi o mesmo que o de 2019 (5,7). Esse resultado foi alcançado com uma redução no indicador de aprendizagem (6,02 para 5,91) e aumento no indicador de fluxo (0,94 para 0,97). Apenas 6 estados evoluíram no indicador de aprendizagem dos estudantes (nota padronizada do Saeb), com os maiores avanços de Alagoas, Maranhão e Ceará. Além disso, os estados que mais retrocederam foram Mato Grosso do Sul, São Paulo e Roraima”.

² Os dados do Saeb podem ser acessados no link a seguir. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados> Acesso em: 10 fev. 2024.

profissional daqueles que a conduzem em sala de aula, nas escolas, onde a educação de fato acontece.

Não obstante, percebemos algo contraditório: a despeito do reconhecimento da importância da formação continuada evocada nos discursos e nos documentos prescritivos, de forma recorrente ela se configura de maneira distante da realidade docente, resultando em iniciativas pontuais e de impacto restrito ou nem perceptível. Defendemos, desse modo, imprescindível reavaliar as políticas e abordagens de formação continuada dos professores alfabetizadores e investigar se e como propostas inovadoras podem se traduzir em benefícios concretos na unidade escolar. Essa defesa é uma contribuição de pesquisa que importa ser realizada com a robustez, começando com um debate acadêmico e científico responsável, como o que nos comprometemos realizar.

Nesse contexto, a questão de pesquisa que norteou a presente investigação foi: “Como inovações de formação continuada para o desenvolvimento profissional perpassaram as formações de professores alfabetizadores do município de Porto Velho no período de 2018 a 2024?” A partir desta pergunta central, estabelecemos um objetivo geral e três objetivos específicos que guiaram a coleta, análise e interpretação dos dados.

O objetivo geral consistiu em caracterizar como as inovações de formação continuada para o desenvolvimento profissional perpassaram as formações de professores alfabetizadores no município de Porto Velho, no período de 2018 a 2024. Para atingir esse propósito, delineamos os seguintes objetivos específicos: primeiramente, apresentar o panorama da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e em Porto Velho, buscando compreender a trajetória histórica e políticas que a moldaram; em segundo lugar, identificar as inovações de formação continuada propostas por Imbernón (2009, 2010, 2011) presentes nos documentos analisados; e, por fim, caracterizar como essas inovações perpassaram as formações de professores alfabetizadores de Porto Velho, verificando sua materialização e os desdobramentos práticos e institucionais.

A justificativa para a pesquisa se encontra, portanto, na necessidade de oferecer uma resposta fundamentada ao desafio persistente da alfabetização, que não se restringe a metodologias didáticas, mas abrange, de forma mais profunda, o processo contínuo de formação do professor. Tradicionalmente, a formação continuada tem sido concebida, por vezes, como um simples preenchimento de lacunas ou uma atualização técnica, desconsiderando a complexidade da prática docente e a atuação do professor como sujeito de sua própria formação.

Este modelo, frequentemente denominado “tradicional”, mostra-se insuficiente para promover as transformações necessárias na educação. Observamos que muitas propostas

formativas adotaram um caráter “top-down”, ou seja, de cima para baixo, sem considerar as reais necessidades e o contexto de trabalho dos professores, gerando desmotivação e pouca efetividade. A lacuna que esta tese busca preencher está justamente na compreensão de como uma abordagem inovadora da formação continuada, que valoriza o **desenvolvimento profissional em sua integralidade**, pode ser implementada. Além disso, deve-se entender quais os seus impactos em um contexto municipal específico, como o de Porto Velho.

Para proceder com a análise, ancoramo-nos em uma robusta fundamentação teórica. Os principais aportes para a discussão da formação continuada e de suas inovações emergem dos estudos de Imbernón (2009, 2010, 2011). Sua concepção de “formação continuada inovadora” vai além da simples atualização de conhecimentos. Seis inovações ou alternativas de formação continuada são propostas e as entendemos como essenciais: a incidência em situações problemáticas reais da prática docente, o desenvolvimento da colaboração entre os pares, a potencialização da identidade docente como sujeito autônomo e reflexivo, a criação de comunidades formativas que promovam a troca de saberes, o desenvolvimento do pensamento complexo para lidar com a incerteza e a multifacetada realidade educacional, e, por fim, a atenção ao desenvolvimento de atitudes e emoções dos professores, reconhecendo a dimensão humana e afetiva da profissão. Esses pilares representam, por sua vez, uma superação do modelo tradicional e instrumental. Não, entretanto, o condenando como um todo, mas reconhecendo a necessidade de alternativas possíveis e engajadoras para a mudança educacional desejada.

Nesse contexto, o trabalho de Nóvoa (2023) apoia nossa compreensão sobre a profissionalidade docente, enfatizando a necessidade de superar o individualismo e a burocratização da prática, promovendo uma cultura colaborativa e o protagonismo do professor. Day (1999) contribui com a distinção entre atividades formais e informais de desenvolvimento profissional, salientando a importância de uma formação planejada e de longo prazo que contemple o crescimento individual e institucional.

As reflexões de García (1999), por sua vez, auxiliam a contextualizar a formação continuada no cenário das políticas públicas e a diferenciar os termos que a nomeiam. Marcelo (2009) explora o conceito de desenvolvimento profissional como um processo contínuo e evolutivo, que se constrói com a experiência e a reflexão. A obra de Richit (2021) sistematiza as dimensões do desenvolvimento profissional, fornecendo lentes para analisar como as inovações se manifestam em cada uma delas. Por fim, Bransford et al. (2019), baseados em evidências, reforçam a influência de professores qualificados na aprendizagem dos alunos,

corroborando a premissa de que investir na formação docente é investir na qualidade da educação.

Para a discussão da alfabetização atrelada à formação continuada, o trabalho e contribuição de Magda Soares (2014, 2020) são inestimáveis, especialmente sua abordagem sobre a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, e sua crítica à descontinuidade das políticas públicas. Hoça e Romanowski (2018), por sua vez, apoiam a discussão sobre a importância da formação continuada na alfabetização, analisando como políticas públicas e práticas pedagógicas impactam a atuação docente, com foco em desafios e inovações no contexto brasileiro. Ao passo que Hoça, Romanowski e Cartaxo (2016) auxiliam a pesquisa na compreensão sobre a adaptação às necessidades dos alunos e análise das políticas educacionais referentes ao processo de alfabetização. E, por fim, Perfeito et al. (2024) possibilita-nos analisar as tendências contemporâneas da alfabetização, em face de desafios atuais e novos caminhos para a formação e atuação de professores alfabetizadores à luz das demandas sociais e educacionais do século XXI.

Isto posto, o estudo que esboçamos segue uma metodologia de abordagem de dados quali-quantitativa, pois “possibilitam referenciar as unidades lexicais nos textos e enumerar automaticamente suas ocorrências” (Gil, 2002, p. 90). Diante disso, adotamos a estratégia que “tornasse possível verificar se havia verdadeiramente correspondência entre a construção teórica e os dados observados”. Essa estratégia foi considerada, tendo ancoragem em Bortoni-Ricardo (2008), posto que direciona como os dados podem ser organizados e cotejados com as asserções (afirmação geral da pesquisa) e com as subasserções (afirmações mais específicas que corroboram para que a asserção geral seja confirmada).

Dessa forma, torna-se possível descrever com robustez e compromisso acadêmico os fenômenos tais como atitudes, valores e representações e ideologias contidas nos documentos analisados. Assim, o caráter da metodologia quantitativa e qualitativa, foi importante para darmos conta de apresentar o caráter adjetivo e característico do objeto “formação continuada”, para aprofundarmos a compreensão dos fenômenos sociais, dos significados e dos valores que permeiam a formação.

Em relação aos objetivos, a pesquisa foi do tipo exploratória e descritiva. Exploratória, por buscar identificar e mapear as informações sobre as inovações na formação continuada de professores alfabetizadores em Porto Velho; descritiva, por analisar e explicar como essas inovações se comportaram no período específico de 2018 a 2024.

Os principais aportes teóricos da metodologia que nos guiaram foram de Bortoni-Ricardo (2008), que nos orientou na construção das asserções e subasserções, entendendo-as como enunciados afirmativos que antecipam os desvelamentos da pesquisa e seriam cotejados com as evidências empíricas, e de modo geral para os procedimentos sistemáticos de organização e apoio à análise dos dados qualitativos: Bardin (2011), Cavalcante e Oliveira (2020), Marconi e Lakatos (2022).

A coleta de dados foi realizada por meio de uma revisão narrativa da literatura, que nos forneceu o fundamento teórico, e, principalmente, por uma robusta pesquisa documental. Analisamos um corpus de 48 documentos, incluindo políticas, programas e relatórios, provenientes da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (Semed/Porto Velho) e de órgãos parceiros como o Tribunal de Contas do Estado de Rondônia (TCE-RO), abrangendo o recorte temporal de 2018 a 2024.

Esta escolha documental permitiu-nos acessar a formalização das intencionalidades, a materialização das ações e, em alguma medida, a avaliação de seus impactos. A análise dos dados foi processada com o auxílio do *software* Maxqda, que nos permitiu organizar, codificar e interpretar grandes volumes de texto, aplicando a técnica da triangulação, comparando dados de diferentes fontes para confirmar ou refutar nossas asserções, e da indução analítica, estabelecendo elos entre os registros e as categorias de inovações. Essa abordagem nos permitiu transformar o conteúdo dos documentos em dados sistematizados, proporcionando uma compreensão rigorosa sobre a presença e a manifestação das inovações.

Os principais resultados de nossa investigação confirmaram a asserção geral da tese: as formações continuadas dos professores alfabetizadores em Porto Velho foram, de fato, perpassadas por inovações de formação continuada no período de 2018 a 2024. Observamos a presença das seis inovações de Imbernón em diferentes níveis e documentos, desde as políticas e normativas, passando pelos programas de formação, até os relatórios de avaliação.

A incidência em “situações problemáticas” e a “criação de comunidades formativas” mostraram-se as inovações mais presentes, indicando um alinhamento da gestão municipal com as necessidades reais dos professores e com a promoção de um ambiente colaborativo. Essa permeabilidade das inovações na rede municipal de Porto Velho foi acompanhada por um avanço significativo nos índices de alfabetização infantil. Eles subiram de 35% em 2019 para uma média de 60% a 70% em 2023, conforme dados do Inep³ (INEP, 2023). Isso sugere uma

³ Os dados podem ser acessados no Portal do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/inep-publica-o-indicador-crianca-alfabetizada> Acesso em: 20 ago. 2024.

correlação positiva entre as abordagens formativas inovadoras e a melhoria dos resultados educacionais.

Em face disso, a presente tese está organizada em cinco seções, cada uma aprofundando aspectos específicos do estudo. Após esta introdução, a seção 2, “Formação Continuada de Professores”, aprofunda a discussão teórica sobre o tema, apresentando os conceitos de formação continuada e desenvolvimento profissional, diferenciando as abordagens tradicionais das inovadoras e detalhando os seis pilares de inovação de Imbernón (2009, 2010, 2011), com o respaldo de autores como Day (1999), García (1999), Richit (2021), Gatti (2010, 2019, 2021) e Marcelo (2009).

A seção 3, “Panorama Histórico da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Brasil e em Porto Velho”, apresenta um panorama diacrônico das políticas públicas de formação docente no cenário nacional e local. Ela contextualiza o período estudado e apresenta os programas e as iniciativas que marcaram a formação de professores alfabetizadores. A seção se fundamenta em Nóvoa (2023) e Soares (2014, 2020), entre outros autores pertinentes da educação.

A seção 4, “Metodologia”, descreve o percurso metodológico adotado. Ela explicita a abordagem quantitativa e qualitativa, o tipo de pesquisa exploratória e descritiva, a estratégia da pesquisa documental, os critérios de seleção do corpus e os procedimentos de análise de dados com o software Maxqda. A base teórica principal é Bortoni-Ricardo (2008).

Por fim, a seção 5 “Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores de Porto Velho: Achados da Pesquisa, Análise e Caracterização”, apresenta os achados da pesquisa, as produções potentes geradas a partir do Maxqda e os resultados empíricos da investigação, analisando a ocorrência e a prevalência das inovações nos documentos e caracterizando a formação continuada em Porto Velho com base nas alternativas de formação continuada propostas por Imbernón (2009, 2010, 2011), discutindo suas implicações e contribuições para o campo da formação de professores.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores tem se estabelecido tanto em esfera nacional como em âmbito internacional nas políticas públicas de educação com vistas a elevar resultados de aprendizagem dos estudantes, embora esse não seja o único objetivo da formação continuada. Gatti et. al. (2019, p. 175) informa que “Existe uma expectativa, de âmbito internacional, de que a formação [...] favoreça o processo de profissionalização e de legitimidade da profissão superando a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado”. Logo, importa refletir sobre como nesse cenário a formação do professor alfabetizador pode inserir-se, de fato, no contexto da profissionalização, valorizando-a.

A natureza da educação exige a melhoria da formação para a docência. Entretanto, além de se pensar a formação para elevação de resultados de aprendizagem, importa ressaltar seu significado para o desenvolvimento profissional dos professores e destacar que as formações, nesse sentido, não são homogêneas. As literaturas concernentes à formação continuada evidenciam tendências tradicionais ou inovadoras a depender de como são organizadas, do que propõem, o que visam potencializar, a partir de onde se originam e para quê, e o que objetivam desenvolver (Imbernón, 2009, 2010, 2011). Isso porque, se de fato se almeja que o cenário educacional seja caracterizado por melhores resultados, é imprescindível alterar a forma de pensar e fazer a formação dos professores. Sem pensar neles e com eles o cenário dificilmente mudará.

Nesse sentido, discorreremos, nesta seção, sobre a importância da formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores, iniciando pelos conceitos e elementos que os caracterizam, para explicitar os fundamentos nos quais nos ancoramos. Após, apresentaremos o que as publicações acadêmicas e científicas mais recentes (2018 a 2024) têm registrado sobre a formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil na perspectiva do desenvolvimento profissional, para marcarmos as discussões até então sobre o assunto e evidenciarmos as singularidades da presente tese em face do tema explorado.

Em seguida, conceituaremos e discutiremos as tendências tradicional e inovadoras de formação continuada, apontando quais são elas, como Imbernón e outros autores relevantes a qualificam e porque precisam ocupar lugar no planejamento das políticas de formação continuada dos professores. O presente debate é essencial para caracterizarmos, diante dos dados levantados na pesquisa, como as inovações de formação continuada perpassaram as formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho no período de 2018 a 2024.

2.1 A formação continuada e sua importância para o desenvolvimento profissional dos professores

Tratar da importância da formação continuada de professores exige problematizar o desenvolvimento profissional da docência. Exige ressaltar uma obviedade nem sempre percebida de que a escola foi criada para “transformar as mentes dos alunos em mentes educadas” (Marcelo, 2009, p.8) e, para tal, requer-se do professor um esforço cada vez maior “de confiança, compromisso e motivação”.

No contexto do desenvolvimento profissional, desta feita, constitui-se a relevância da formação continuada. Formação que deve vincular-se à profissionalidade da atividade docente (Roldão, 2017, p. 192), capaz de emergir uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009). De início, é relevante, todavia, o alinhamento da compreensão do que seja formação continuada (formação continuada) e desenvolvimento profissional (desenvolvimento profissional), a partir da tese que defendemos.

A formação continuada a depender do contexto histórico, regional e político pode ser concebida de formas diferentes; fato que tem implicado diretamente na maneira como se manifesta. Silva (2018, p. 54) explica que “a palavra *Formação* de origem latina, vem de *formatione*. Consiste no ato ou efeito de formar, no sentido de instruir, educar, dar forma”. Nas literaturas sobre formação de professores, o termo por vezes é utilizado para designar algo como o preparo, o desenvolvimento, o ensino e/ou a qualificação para a docência.

Levando-se em conta o tempo dessa formação, apontam-na enquanto formação inicial ou formação continuada. A primeira ocorre antes do magistério e a outra depois de assumida a carreira docente. Venazzi (2019) explica que a formação compreende-se nestas duas etapas: a inicial desenvolvida durante o ensino superior em cursos de licenciatura e a formação continuada ocorrida após a graduação. Essa última é “[...] a instância permanente e relevante, que se dá com o exercício da docência [...] trata-se da instância que permite questionamentos, problematizações, reflexões e a busca do conhecimento, assim, altamente formativo” (Venazzi, 2019, p. 122).

Nesse entendimento, a formação continuada tem sido nomeada de aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação contínua, formação permanente, formação em serviço, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores (Garcia, 1999). Um grande número de autores usam mais de um termo no mesmo trabalho, ora conceituando-a de modo genérico, ora de forma específica, como Day (1999), Garcia (1999, 2009), Imbernón (2009, 2010, 2011) e Venazzi (2019). Assim, Day (1999, p. 203), no esforço de conceituar

formação continuada, explica que de forma ampla, a formação continuada refere-se à

[...] atividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora dessas mesmas instituições.

Destaca-se nessa perspectiva geral de Day (1999), o potencial de crescimento dos indivíduos e das instituições como elemento caracterizador do que seja formação continuada, independentemente do espaço no qual ela ocorra. Todavia, no que concerne a analisar a formação continuada a partir das oportunidades de contribuições possíveis para o desenvolvimento dos professores e das instituições escolares, Day (1999) a define mais especificamente

[...] como um acontecimento planejado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias e fora da escola (Day, 1999, p. 203).

A partir desse refinamento de significado, o autor salienta a intencionalidade como aspecto característico da formação continuada, para diferenciá-la de outras atividades que de forma recorrente e acrítica são nomeadas de formação.

García (1999, p. 136), por sua vez, frente ao cenário de fluidez dos termos marca algumas diferenças entre eles. Apresenta que a formação continuada de professores pode ser tomada como

[...] toda atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas (García, 1999, p. 136).

Na perspectiva do autor, o elemento caracterizador da formação continuada é o desenvolvimento voltado ao desempenho eficaz. Entre Day (1999) e García (1999) infere-se a formação continuada como atividade, estando presentes os aspectos de espaço (externo e interno – fora e dentro do ambiente escolar), os aspectos da forma (individual ou coletiva) e o aspecto volitivo (intencionalidade).

Para Imbernón (2010, p. 115), formação continuada de professores é o mesmo que formação contínua, sendo “Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, no conhecimento, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”. Assim, Imbernón caracteriza a formação continuada a partir do elemento da mudança, da alteração interna e externa dos professores, realizada a partir de sua ação proposital (intervenção).

Ademais, salientando o termo atividade tomado por Day (1999) e por García (1999), trazemos à reflexão que essa atividade coadunada à significação de formação de professores, na perspectiva que defendemos, “[...] é constituída por: necessidade, objeto, motivo, ações, objetivos, operações e condições” (Almeida e Lopes, 2023, p. 4), conforme a Teoria da Atividade de Leontiev, 1978.

A formação continuada está para atender a uma necessidade, direciona-se a objetivos, apresenta motivações, é estruturada e composta de ações, têm objetivos gerais e específicos, é permeada de operações diversas e está sob uma égide de condições históricas, culturais, sociais, políticas, pedagógicas e econômicas.

Neste pressuposto, “[...] a atividade concretiza-se na relação ativa do sujeito com o objeto, por meio de ações e operações, originadas por necessidades e dirigidas por motivos” (Almeida e Lopes, 2023, p. 6), logo, a atividade compõe o sentido da formação continuada a partir da necessidade/motivo do professor no seu percurso profissional.

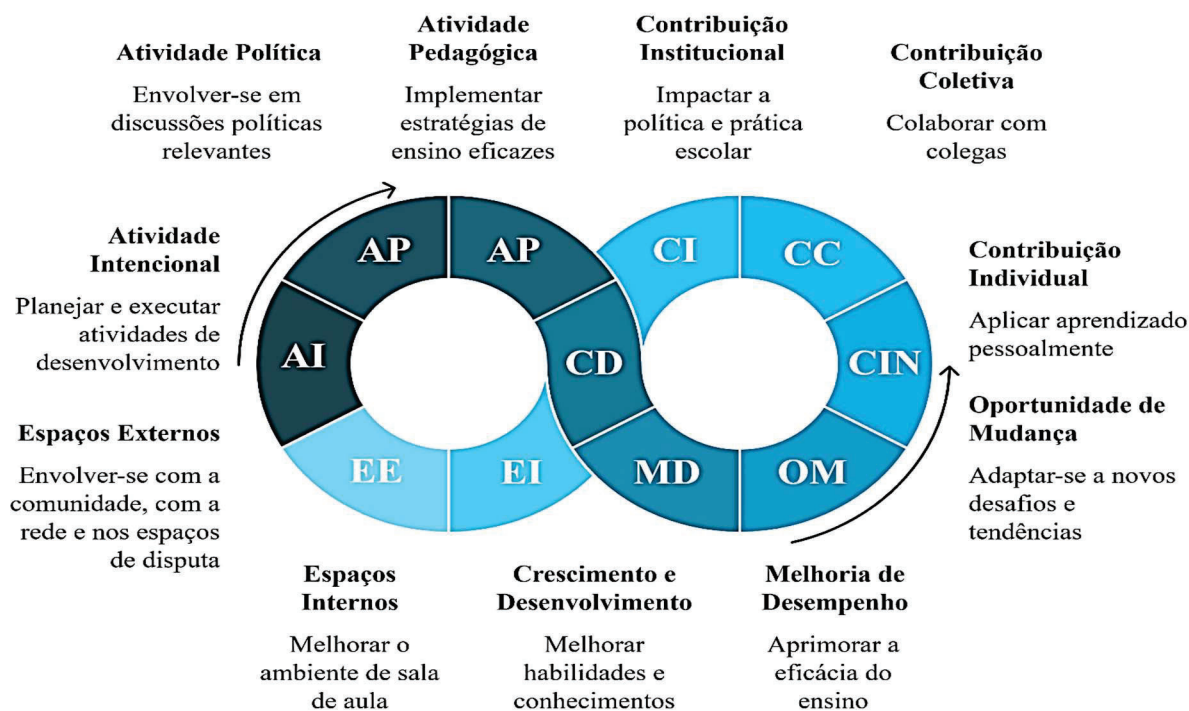
Assim, distinguimos ações de atividade, sendo a formação continuada mais que uma ação. Importante contribuição somada a esse entendimento podemos encontrar em Venazzi (2019). A autora explica que no período 1980 a 2010 as nomenclaturas identificadas para se referir à formação continuada foram

Dia de curso, capacitação, formação, palestras motivacionais, de autoajuda ou de entretenimento, momentos para se produzir materiais pedagógicos e para discorrer sobre técnicas, encontros para pensar o processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas (Venazzi, 2019, p. 122).

Essas referências, embora apontadas de décadas atrás por Venazzi (2019), encontram-se presentes em muitos discursos e políticas educacionais, esvaindo a relevância da formação continuada dos professores e reduzindo-a a meros eventos, programações, ajuntamentos e/ou entretenimentos.

Neste trabalho, portanto, circunscrevemo-nos na definição convergente de Day (1999), García (1999) e Imbernón (2009, 2010, 2011), concebendo a formação continuada como uma atividade intencional, política e pedagógica, direcionada ao crescimento, desenvolvimento, melhora do desempenho e na oportunidade de mudança que busca contribuir individual, coletiva e institucionalmente com a aprendizagem e profissionalização dos professores, nos espaços internos e externos da profissão (figura 1).

Figura 1- Concepção de Formação Continuada



Fonte: A autora (2025).

Em face dessa compreensão, temos que a Formação Continuada enquanto atividade, é algo que tem corpo visível, se pode discutir, não é uma ideia abstrata, pode ser aferida e/ou acompanhada, caracterizada. Assim, ela é intencional, tem objetivos específicos, opera com propósitos. Logo, essencialmente política e pedagógica. É política pois está em constante disputa e idealização, sendo permeada de interesses e direcionamentos diversos. É pedagógica essencialmente também, por sua natureza intrínseca com a aprendizagem e com o ensino.

Desta feita, “o sujeito em atividade transforma os objetos e, ao mesmo tempo, se transforma ao fazê-lo” (Almeida e Lopes, 2023, p. 3). O professor é esse sujeito. Tem na formação continuada a oportunidade de mudança dos objetos, dos objetivos, dos cenários e de si mesmo. Essa transformação ocorre quando os motivos que impulsionam a atividade existem significativamente para o professor. Por exemplo,

[...] se um docente participa de um processo de formação continuada apenas para obtenção de um certificado. Mas se, no decorrer do processo, o docente percebe a importância da formação para a sua atividade de ensino, começa a interagir, a querer saber mais sobre o conteúdo proposto, apropria-se de conhecimentos, então, o motivo se modifica, as necessidades passam para um nível mais alto de compreensão, mudando a qualidade do motivo de compreendido para eficiente, pois se trata de um processo de desenvolvimento psíquico (Almeida e Lopes, 2023, p. 5).

Em relação ao que propõe, a Formação Continuada concebida, propõe contribuição

institucional – a rede, ao território, a nação, a comunidade, às instituições. Propõe contribuição coletiva, mobilizando trocas, contribui com os outros, supera o isolamento. Propõe contribuição individual, posto que no subjetivo se encontrará as particularidades, as necessidades específicas.

Ademais, ela é oportuna ou se não busca ser oportuna à mudanças, à reajustes e/ou retornos necessários. Intenciona sempre melhoria e aprimoramento. Prevê o crescimento e o desenvolvimento contínuo pessoal e profissional, individual e coletivo. Opera em espaços internos – a escola, as sala de aula, mas também em espaços externos, os campos de disputa, de discussão, de fazer a política educacional, dos discurso e estudos sobre a educação. E, como a figura 1 ilustra, a Formação Continuada está num *continuum*.⁴Essa perspectiva coaduna com o desenvolvimento profissional de professores, posto que,

[...] a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática (Imbernón, 2011, p. 7).

Nesse debate, frisamos que o desenvolvimento profissional de professores é um tema expressivo associado à formação continuada e/ou permanente dos professores. Pereira (2019) faz questão de desconstruir as afirmações que a qualificam como assunto novo nos estudos referentes à formação de professores. Entretanto, podemos antecipadamente afirmar, a partir do levantamento de literatura realizado neste trabalho, que o desenvolvimento profissional de professores é ainda incipiente nas pesquisas brasileiras quando em relação à profissionalização dos professores alfabetizadores. De modo singular, podemos citar a contribuição de Romanowski e Cartaxo (2016).

As autoras apontam que as reflexões a respeito do desenvolvimento profissional se expandiram por volta de 1970 e 1980 nos Estados Unidos relacionados à melhoria do ensino e aprendizagem; na Europa voltou-se à diversificação de modalidades de formação profissional; no Reino Unido em 1990, foi traduzido em programas de desenvolvimento profissional para a implantação curricular de uma pedagogia voltada para melhoria de resultados; em Portugal, relacionou-se à “estratégia de Lisboa” do potencializar a formação de professores; e no Brasil o desenvolvimento profissional veio associar-se à formação continuada dos professores, sendo mais recente, segundo as autoras (Romanowski e Cartaxo, 2016, p. 940).

Na definição de García (1999, p. 137), o desenvolvimento profissional dos professores refere-se à “[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter

⁴ Significa que não está determinado para ela um final. Conjunto de elementos que passa de um para outro continuamente, sem intervalos nem interrupções.

contextual, organizacional e orientada para a mudança”. Essa concepção considera o professor como profissional do ensino e dialoga com o conceito que Imbernón defende, isto é, de que

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (Imbernón, 2011, p. 47).

A partir desse conceito distinguimos formação continuada de desenvolvimento profissional, sendo a primeira uma atividade que se enquadra na segunda, apesar de em alguns momentos apresentarem semelhante sentido. Logo, desenvolvimento profissional constitui-se contexto mais amplo enquanto a formação continuada faz-se um dos seus componentes. Isso porque o desenvolvimento profissional está relacionado a todos os contextos da profissão e à docência não é a mesma de outrora. A mera transmissão de conhecimentos ou a transferência deles ao aluno (ser sem luz), não define mais à docência (ou não deveria defini-la), uma vez que “a profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade [...]” (Imbernón, 2011, p. 14).

Marcelo (2009, p. 10-11), com base em acepções formuladas por autores de relevo, como ele mesmo faz questão de frisar, atrela formação continuada ao desenvolvimento profissional, e assume o desenvolvimento profissional “como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional [...]”. Para ele, portanto, o desenvolvimento profissional é um processo evolutivo e contínuo que rompe a dicotomia formação inicial e formação continuada.

O autor, a partir dessa premissa, inspirado em Villegas-Reimers (2003), apresenta 7 aspectos que caracterizam o desenvolvimento profissional:

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa [...];
2. Entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo [...];
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos [...], relacionam-se as atividades diárias dos professores;
4. O desenvolvimento profissional está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola [...];
5. O professor é visto como um prático-reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão [...];
6. É concebido como um processo colaborativo, ainda que se assume que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
7. O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso não existe um só modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz em todas as escolas [...].

Esses aspectos reafirmam “a necessária redefinição da docência como profissão” (Imbernón, 2011, p. 11). Considerá-la enquanto um campo político de tomadas de decisão que não estão transparentes, mas que precisam ser conhecidos e percebidos pelos professores, para entender como se situar dentro dela.

Como ressalta Nóvoa (2023, p. 45),

[...] o ensino deve ser considerado uma profissão. Parece óbvio, mas não é. Na verdade, alguns dos equívocos que ainda hoje atingem os professores prendem-se ao fato de muitas pessoas não considerarem o ensino uma profissão. Diz-se que quem sabe alguma coisa naturalmente sabe ensiná-la, sobretudo com todas as ajudas que o digital proporciona.

É por entendimentos restritos como esse, que se pensa em senso comum que qualquer pessoa pode ser professor, mesmo sem preparação alguma. Entretanto, sabemos que não é bem assim. A profissionalização da docência requer professores cada vez mais bem formados, que estudam e pesquisam constantemente, pois as ocorrências e mudanças na educação da última década, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, de 2013 a 2018 (Brasil, 2012); o Plano Nacional da Educação de 2014; a Educação Inclusiva de 2015; a Base Nacional Comum Curricular, de 2017; a implantação do Novo Ensino Médio em 2021, o impacto da pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021; a adoção de tecnologias educacionais; a disseminação da Inteligência Artificial (IA) 2023 e 2024, dentre outras, têm exigido cada vez mais dos professores. Logo,

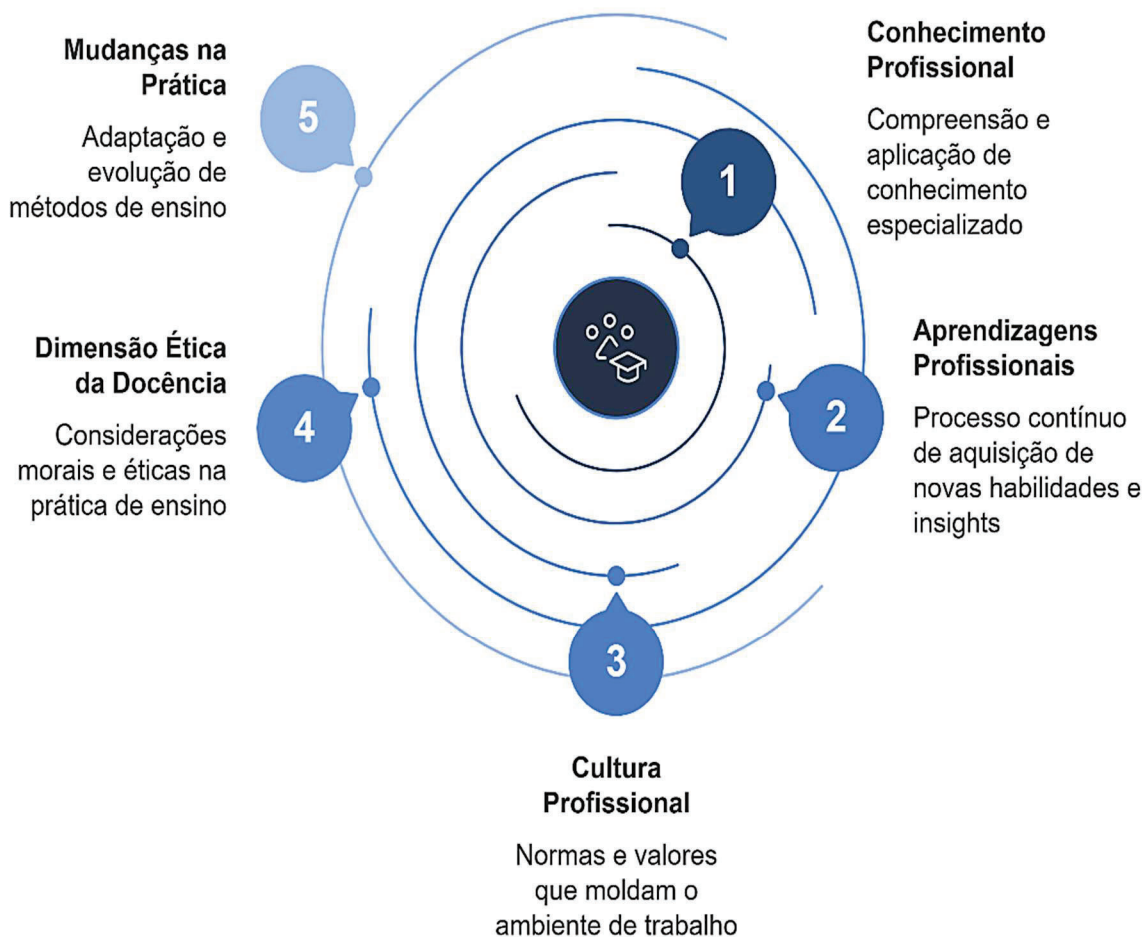
O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (Imbernón, 2011, p. 21)

Diante disso, admitimos o desenvolvimento profissional dos professores “como um processo estruturado no plano individual e coletivo, composto pelas experiências da prática pedagógica, da formação e dos eventos profissionais que participam em determinados tempos” (Romanowski e Cartaxo, 2016, p. 944). De modo específico, tais experiências serão influenciadas e/ou determinadas pelas condições da profissão, dos ambientes, das políticas, e das intencionalidades em que os professores estiverem inseridos, por isso contempla várias dimensões, conforme acentua Richit (2021).

Richit (2021), em estudo teórico sobre o desenvolvimento profissional docente, sistematiza 5 dimensões relacionadas à formação de professores que predominam na literatura internacional e estão subjacentes ao desenvolvimento profissional. São elas: conhecimento profissional, aprendizagens profissionais, cultura profissional, dimensão ética da docência, e

mudanças na prática, conforme apresenta a figura 2.

Figura 2- Dimensões do desenvolvimento profissional docente e seus aspectos constituintes.



Fonte: Organizado pela autora a partir de Richit (2021, p. 15).

Essas dimensões se concretizam ao longo da carreira, por meio de dispositivos variados que perpassam a formação e o contexto de trabalho, “[...] promovendo o crescimento pessoal e o profissional do professor e fomentando mudanças na prática” (Richit, 2021, p. 17).

A autora destaca que a dimensão do conhecimento profissional do professor é o mais privilegiado nos programas e diretrizes de formação, o que os autores que tratam da formação de professores por muito tempo tem salientado: a racionalidade técnica tem sido a base da formação de professores. Isto se dá devido a defesa de que a formação inicial deixa lacunas na formação dos professores e que somente preenchidas essas lacunas, o ensino e a aprendizagem poderão melhorar. Em outras palavras, a qualidade dos resultados de aprendizagem dependem da qualidade dos conhecimentos dos professores sobre os conteúdos, o currículo e sobre a didática.

A dimensão aprendizagens profissionais concebe a aprendizagem do professor “[...]”

como processo interativo e dinâmico” (Richit, 2021, p. 9), e aponta que há certos princípios que sustentam esse processo de aprendizagem. Em suma, esses princípios:

- a) *são focados no conteúdo* e nas estratégias de ensino, de acordo com o currículo;
- b) *são incorporados à aprendizagem ativa*, pois busca promover a aprendizagem contextualizada;
- c) *oferecem suporte à colaboração*, pois propõe o trabalho colaborativo entre os professores para constituírem comunidades de aprendizagem;
- d) *se baseia em modelos de práticas bem-sucedidas*, através da observação de modelos de planos de aula, práticas de outros colegas e outras vivências exitosas oportunizadas à reflexão e análise pelos professores;
- e) *fornecem formação e suporte especializado*, uma vez que se dá em contexto de troca de conhecimentos e apoio fundamentados em evidências nas necessidades dos professores individualmente;
- f) *oferece feedback e reflexão*, sendo caracterizadas pelo recebimento de sugestões para as mudanças na prática, mediante balanceamento dos próprios professores, os quais lhes são facilitados em cenário de reflexão sobre a ação;
- g) *têm duração sustentada*, sobretudo, porque o tempo adequado e suficiente é assegurado ao professor no seu processo de aprendizagem, prática, implementação e reflexão no desenvolvimento de novas estratégias para concretização das mudanças intencionadas (Richit, 2021, p. 9-10).

A dimensão da cultura profissional, por sua vez, trata da cultura da colaboração, do diálogo e ação entre os colegas de trabalho. Freitas (2007, p. 27) informa que “diferentes estudos evidenciam que o trabalho em colaboração tem efeito mais denso sobre as práticas formativas, em função das trocas de pontos de vista e da ampliação dos repertórios de significados e de experiências”.

No contexto de cultura profissional todos os professores são aprendizes e se ajudam mutuamente, possibilitando a promoção de mudanças em nível micro (salas de aula) e em nível macro (escolas e sistema de ensino) ao romperem com a cultura de isolamento profissional (Richit, 2021, p. 12 – 13).

Quanto à dimensão ética da docência, esta abrange o compromisso moral e ético. Ela se concretiza-se “com a postura de respeito, valorização e dignificação das pessoas” (Richit, 2021, p. 11). O que tomando como centro a valorização do professor Gatti (2021, p. 13) afirma: “Há muito o que repensar e fazer em termos das políticas educacionais em geral e em relação às voltadas para a valorização e reconhecimento do trabalho dos professores na educação básica”.

O que ocorre por *indas e vindas* das políticas descontinuadas no país.

Logo, depreendemos que a autora assume que a educação realizada é para todos, para o coletivo, que opera em benefício do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas. Isto é, para Richit (2021), a formação continuada está comprometida com a educação de qualidade para superação das desigualdades de oportunidades dos estudantes.

Por fim, a respeito da dimensão da mudança das práticas, Richit (2021) destaca o rompimento da dicotomia entre a teoria e a prática profissional, num processo em que o professor apoia suas práticas e reflexões a partir da teoria, mas também é capaz de alterar essas práticas em novas relações de aprendizagem, por meio da reflexão teórica.

A autora, a partir de contribuições de Thomas Guskey, acentua que são três os aspectos relacionados às mudanças: mudanças nas práticas de sala de aula, mudanças quanto resultados de aprendizagens, e mudanças nas crenças e atitudes do professor. Segundo Kichit (2021), muitos programas de desenvolvimento profissional são indiferentes ao processo de mudanças de professor. Embora planejem mudanças nas atitudes, crenças e percepções dos professores, não consideram as implicações de que “[...] a mudança é um processo gradual e difícil para o professor, porque aprender a ser proficiente em algo novo e atribuir significado diferente para as coisas requer tempo e esforço, bem como disponibilidade para assumir riscos” (Richit, 2021, p. 13).

Tais dimensões qualificam à docência enquanto profissão complexa, pois desenvolver-se profissionalmente exige uma gama de habilidades próprias, ligadas à prática pedagógica, ao magistério como um todo, e ao grupo profissional a que participa e se submete ao monitoramento e à avaliação regular (Imbernón, 2011). Isso devido a profissão docente ser uma profissão do conhecimento, do saber; mas, sobretudo, na compreensão de que “os saberes não bastam” (Freitas, 2007, p.15), como demarcado na primeira dimensão de conhecimento profissional, mencionado por Richit (2021).

Em uma sociedade democrática, Bransford et al. (2019, p. 10) explicita que os professores precisam entender seus papéis enquanto profissionais, uma vez que estão a servir todos os alunos e isto denota responsabilidade. Bransford et al. (2019) expuseram seis características proeminentes de todas as profissões, as quais podem ser úteis para a compreensão do conceito de profissionalismo, a saber:

- a) *serviço à sociedade*, porque devem comprometer-se ética e moralmente com os clientes;
- b) *suficiente quantidade de conhecimento acadêmico* que confere direito à prática;
- c) *envolvimento em ações práticas da profissão*;

d) *incerteza*, devido às necessidades singulares e diferentes dos clientes e compreensão do contexto de aplicação do conhecimento.

e) *a importância da experiência* no desenvolvimento da prática, essa levando em conta a reflexão que pondera a prática e os resultados.

f) *o desenvolvimento de uma comunidade profissional*, cujos saberes e experiências são compartilhados para caracterização de padrões profissionais.

Em face do profissionalismo da docência, nesse sentido, e das reivindicações de uma educação para o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser, a tendência mundial defende uma reconfiguração dos processos de formação profissional do professor que exceda a atividade de transmissão de conhecimentos.

Marcelo (2009, p. 8) explicita que “A profissão docente é uma profissão do conhecimento. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente [...]”, mas como Freitas (2007, p. 15) salienta, “existe, relação significativa entre o conhecimento escolar e a vida social e cultural com o trabalho profissional do professor”. Ele precisa, portanto, ensinar os alunos a fazerem uso dos conhecimentos, saberes e sentidos, comprometendo-se em transformá-las em aprendizagens essenciais para os alunos. Esse ensinar será o justificador do trabalho docente (Marcelo, 2009).

Logo, discutindo esses pressupostos diante da formação continuada, “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso” (Imbernón, 2009, p. 10). Ser professor na contemporaneidade do século XXI, é entender que os conhecimentos, as descobertas, as culturas dos alunos, as formas de pensamento se transformam numa velocidade cada vez maior e, nesse cenário, garantir uma resposta educacional requer investimentos nas e das instituições escolares e dos professores.

Freitas (2007, p. 15) argumenta que esses investimentos dizem respeito a não apenas aprimorar as práticas de formação, “[...] mas de realizá-las de forma diferente”.

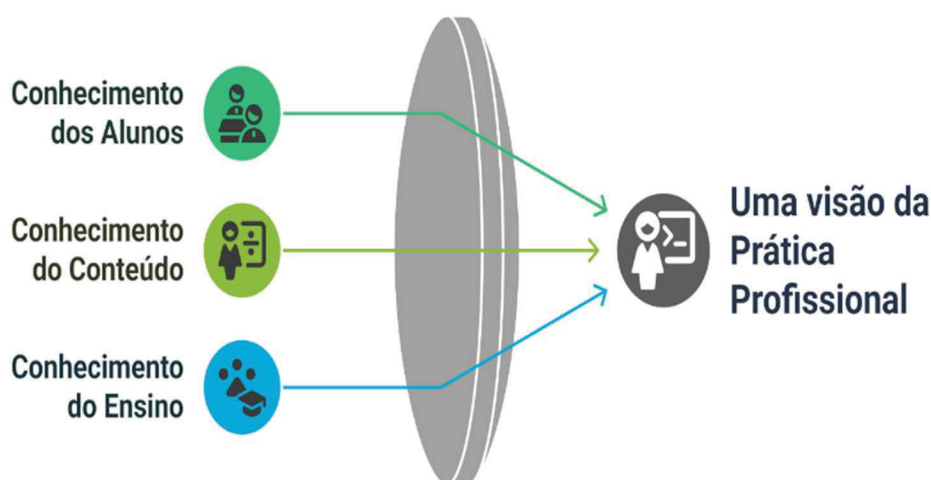
Considerando esses pressupostos, encontramos em Bransford et al. (2019, p. 9) uma estrutura conceitual, delineada a partir de 3 (três) áreas gerais do conhecimento como proposta para organizar informações importantes para aquisição dos professores, contribuindo com o currículo de sua formação.

Tal estrutura para compreender o ensino e a aprendizagem, parte de uma visão da prática profissional dos professores em um cenário em que a aprendizagem é um direito de todos, e entende os movimentos e discussões de um mundo em transformação. Assim, fundamenta-se em promover o conhecimento dos alunos, as concepções, matriz e objetivos dos currículos e a compreensão do ensino; todas essas três áreas tendo-se em conta a interação ativa entre

professores, alunos e conteúdo. Essa estrutura, é justificada, dessa maneira, pela condição das expectativas morais e técnicas que permeiam a profissão docente e pela concepção de que “A docência é uma profissão que serve a propósitos democráticos” (Bransford *et al.*, 2019, p. 10).

Nesse contexto, podemos sintetizar a estrutura de Bransford et al. (2019) na figura 3 ao tomarmos o ensino enquanto foco da profissão docente em um contexto democrático para preparar professores para um mundo em transformação.

Figura 3- Uma visão da prática profissional



Fonte: A autora (2025).

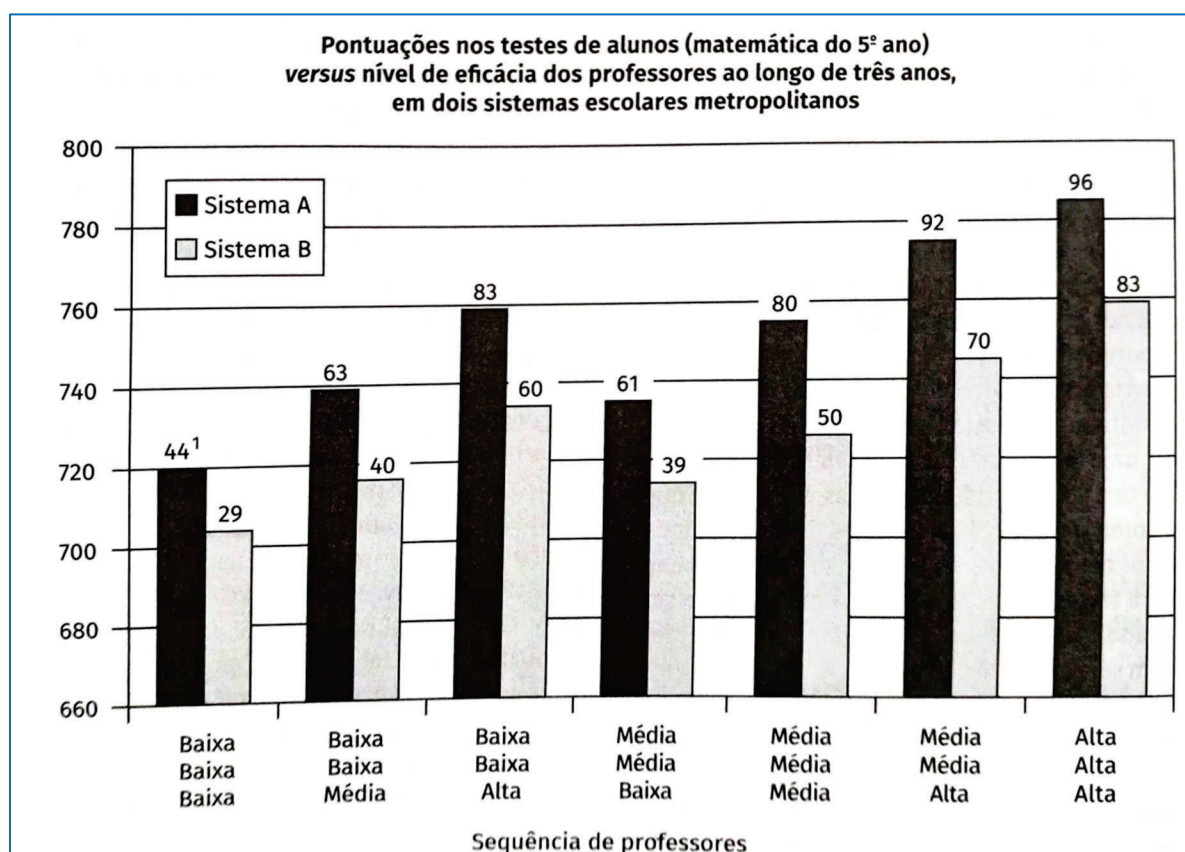
Em face dessa estrutura e das dimensões apresentadas e discutidas, acentua-se que os professores são sujeitos centrais no processo educativo. Mesmo em tempos de abrangência do uso da inteligência artificial, de expansão da educação à distância, de educação digital, e de outras formas de educação mediadas pela tecnologia, um futuro sem professores, seria um amanhã sem futuro (Nóvoa, 2023). A própria incerteza do futuro e as mudanças constantes exigem-no. Ele deverá ser capaz de operar um marco entre o que já houve, o que há e os limites e possibilidades do porvir. A formação continuada é indispensável para o desenvolvimento profissional dos professores, embora não seja a única determinante dele (Imbernón, 2010).

A formação continuada apresenta uma importância tal que repensá-la e reafirmar a necessidade de novas perspectivas para a preparação dos professores para a profissão do ensino é uma evocação comum entre os pesquisadores como Gatti (2010, 2019, 2021), Tardif (2014), Nóvoa (2023), Imbernón (2010), Day (1999), Freitas (2007), García (1999), Bransford et al. (2019), Shulman (2016). Apesar de apresentar vulnerabilidades, ela ainda é o meio pelo qual as reformas educacionais podem concretizar-se, posto que

[...] os professores são quem está em contato direto com os alunos e, portanto, aqueles através dos quais os resultados das descobertas científicas chegam aos alunos. Eles são os canais que permitem levar para a vida na escola as consequências da teoria educacional (John Dewey, 1952, *apud* Nóvoa, 2023, p. 39).

Bransford et al. (2019) com base em evidências de pesquisa ancoradas em Sanders e Rivers (1996), defendem a forte influência dos professores bem qualificados sobre a aprendizagem dos alunos, ressaltando que há efeitos cumulativos da eficácia do professor no desempenho dos alunos e, por consequência, do sistema de ensino. A figura 4, logo a seguir, demonstra esses efeitos.

Figura 4- Efeitos cumulativos da eficácia do professor.



Fonte: Sanders e Rivers (1996, *apud* Bransford *et al.*, 2019, p. 12).

Os autores explicam que.

Alunos que são designados ano após ano a vários professores altamente eficazes têm ganhos significativamente maiores em aproveitamento do que aqueles que são designados a professores menos eficazes (Bransford et al. 2019, p. 11).

Em relação a essa evidência, no entanto, cabe frisar que “o professor não pode ser visto como o problema, mas como o elemento imprescindível para a superação dos dilemas

educacionais” (Freitas, 2007, p. 17). Portanto, o debate proposto gira em torno de que é indispensável investir nos professores se de fato se pretende aumentar o sucesso do aluno, “[...] em especial para aqueles que se encontram educacionalmente em risco” (Bransford et al., 2019, p. 11).

Conforme demonstrado pelos dados da pesquisa de Sanders e Rivers, os alunos que tiveram nos três anos consecutivos mais docentes com alta eficácia, apresentaram maior pontuação nos testes de matemática, mesmo em diferentes sistemas de ensino. Lendo-se o gráfico da esquerda para a direita, percebe-se que o baixo nível de eficácia consecutiva em três anos, resultou em menor desempenho dos alunos, enquanto na última coluna, estando presente alto nível de eficácia durante os três anos consecutivos, o desempenho dos alunos foi alto. Essa eficácia esteve estreitamente ligada à variação da qualificação dos professores, concluindo os Bransford et al. (2019, p. 12) que

[...] melhorar a qualidade dos professores dentro da sala de aula é mais importante para os alunos que estão sob maior risco educacional, aqueles propensos a repetir de ano, do que reduzir o tamanho da turma ou melhorar o estoque de capital por qualquer margem razoável que estaria disponível para os formuladores de políticas.

Em outras palavras, melhorar a qualidade diz respeito ao “direito daqueles a quem se dirige a atividade que se exerce e o serviço que se presta em qualquer profissão – do médico ao professor, do agricultor ao comerciante” (Roldão, 2017, p. 201). Assim, sobre esse entendimento de Bransford et al. (2019), compreende-se que a formação sozinha é incapaz de assegurar a qualidade da educação (Freitas, 2007), todavia é um lugar imprescindível para o alcance e garantia dela.

Portanto, ratificamos que a formação continuada de professores é fundamental para a melhoria das reformas educacionais, para a superação das desigualdades de oportunidades de aprendizagem dos alunos, uma vez que “O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo” (OCDE, 2005). Ademais, defendemos ser legítimo que “A ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente” (Nóvoa, 2023, p. 127).

Mediante o exposto, no próximo tópico, apresentaremos o que a literatura mostra sobre o tema, como a presente tese dialoga com o que vem sendo pesquisado e em que se diferencia da abordagem que pesquisamos. Assim, inicialmente apresentaremos o estado do conhecimento sobre a formação continuada de alfabetizadores na perspectiva do desenvolvimento profissional.

2.1.1 Revisão Narrativa: a formação continuada de alfabetizadores na perspectiva do desenvolvimento profissional de professores

Conhecer e compreender sobre o desenvolvimento profissional de professores e a formação continuada de professores alfabetizadores é necessário para alcançarmos o objetivo geral e específico desta tese, o que a Revisão Narrativa pode auxiliar. De acordo com Cavalcante e Oliveira (2020, p. 97), este tipo de revisão “permite uma ampla descrição sobre o assunto, mas não esgota todas as fontes de informação, [...] Sua importância está na rápida atualização dos estudos sobre a temática. Desta feita, apesar de a Revisão Narrativa não exigir uma seleção baseada em critérios aplicados, como na Revisão Sistemática (Botelho, 2011, p. 126), aplicou-se, na presente pesquisa, procedimento inicial similar (Cavalcante e Oliveira, 2020, p. 85).

O percurso da Revisão Narrativa seguiu um levantamento de literaturas recentes que pudessem responder: a) quais produções científicas publicadas no período de 2018-2024 tiveram a formação continuada do professor alfabetizador como foco na perspectiva do desenvolvimento profissional? b) De quais regiões do país elas são? c) Que tipo de pesquisa realizaram? ; d) Quais técnicas utilizaram? ; e) em quais principais autores elas se basearam? f) Que temáticas predominam nas discussões? As respostas a essas questões foram relevantes para atualizar o tema discutido na tese, para evidenciar como está se diferenciando das publicações mais recentes e, com a finalidade de registrar a singularidade que ela apresenta. Nessa perspectiva, as questões formuladas consubstanciaram-se em um roteiro que perseguimos na leitura crítica de cada texto selecionado.

Primeiramente, buscamos identificar as produções científicas mais recentes e depois organizá-las para responder às questões. Procedemos com o levantamento de publicações tendo como fontes a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e o Google Acadêmico, no mês de fevereiro de 2024. Elencamos como descritores os termos “desenvolvimento profissional de professores”, “alfabetizadores” e “formação continuada”.

Nesse contexto, os critérios de inclusão foram pesquisas de abordagem qualitativa e/ou mistas, restritas ao período de publicação de 2018 a 2024 e oriundas de Programas de Educação e/ou de Letras e/ou Linguística, por se relacionarem mais com a tese.

Como critério de exclusão, consideramos os trabalhos que não tiveram metodologia clara, não discutiram a formação continuada de professores alfabetizadores, não tiveram como alfabetizador o professor dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, os que não foram

disponibilizados na íntegra, e os que focalizaram a formação continuada em outras áreas diversas do ensino da leitura e da escrita.

Os levantamentos de literatura apresentaram os seguintes resultados: a BDTD apresentou 5 estudos, sendo 3 teses e 2 dissertações; o Catálogo da Capes mostrou 3 trabalhos, sendo 2 teses e 1 dissertação de mestrado; e o Google Acadêmico apontou 272 resultados, conforme Tabela 1 .

Tabela 1- Resultados do levantamento de literatura do período de 2018 a 2024

Fonte	Resultados
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	05
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	03
Google Acadêmico	272
Total de resultados	280

Fonte: Autora (2024).

Em face dos 280 trabalhos encontrados, refinamos os achados levando em conta os critérios de exclusão. Dessa feita, através de leitura exploratória, analisando o título, o resumo, as palavras-chave de cada trabalho, o sumário e, por vezes, o texto integral de forma panorâmica, chegamos ao quantitativo de 17 trabalhos, sendo 6 teses, 5 dissertações, 1 monografia e 5 artigos científicos. Logo, a tabela de resultados passou a apresentar as seguintes informações:

Tabela 2- Resultados do levantamento de literatura, considerando o período de 2018 a 2024, aplicados os critérios de exclusão

Fonte	Resultados
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	03
Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	02
Google Acadêmico	12
Total de resultados	17

Fonte: Autora (2024).

Observando-se as duas tabelas, fica evidente que as plataformas específicas de teses e dissertações se mantiveram pouco alteradas, enquanto os trabalhos do Google Acadêmico reduziram-se exponencialmente. Esses trabalhos, em sua maioria, eram artigos científicos que versavam de forma destoante da discussão da formação continuada do professor alfabetizador; outros não tratavam do desenvolvimento profissional do alfabetizador, e outros tinham como foco áreas do conhecimento curricular como matemática, educação física, ciências etc.; enfim,

não atenderam aos critérios estabelecidos. Na tabela 3, a seguir, podem ser conferidas as publicações selecionadas. Elas estão organizadas em ordem cronológica a iniciar por 2018, e respondem à primeira questão elencada: quais produções científicas publicadas no período de 2018 a 2024 tiveram a formação continuada do professor alfabetizador como foco na perspectiva do desenvolvimento profissional?

Tabela 3- Publicações científicas do período de 2018 a 2024 que tiveram como foco a formação continuada do professor alfabetizador na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Ano	Autor	Obra	Natureza
2018	Liliamar Hoça; Joana Paulin Romanowski	Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras: malha e laços .	artigo
2018	Marcia Helena Nunes Monteiro	Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada.	tese
2018	Vanuza Daniel da Silva	Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/Ce.	dissertação
2019	Ana Paula Gonçalves da Silva	Políticas de formação de professores do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): o dito e o feito.	TCC - monografia
2019	César Gerônimo Tello <i>et al.</i>	Formar professores ou produzir resultados? Pacto nacional pela alfabetização na idade certa-PNAIC.	artigo
2019	Deniele Miranda Alves Ribeiro	Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do pacto nacional pela idade certa – PNAIC.	dissertação
2019	Kelly Cristina Pereira Lopes	As repercussões do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na ótica de docentes	dissertação
2020	Ana Maura Tavares dos Anjos	Narrativas sobre o mais PAIC e a formação continuada de professores alfabetizadores.	artigo
2020	Carla Fernanda Figueiredo Felix	O movimento da política de formação continuada “PNAIC”: do documento oficial aos professores alfabetizadores.	tese
2020	Lenise Teixeira de Sousa	O PNAIC no contexto de dois municípios de minas gerais: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?	tese
2020	Luciana Castro Oliveira Machado; Beatriz de Basto Teixeira	Apontamentos sobre a formação em rede no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.	artigo
2020	Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço	A potencialidade formativa dos programas abrangentes de formação continuada de professores: o caso PNAIC.	tese
2021	Tatiana Andrade Fernandes de Lucca <i>et</i>	A articulação dos saberes docentes em processos de formação continuada: o contexto do PNAIC	artigo

	<i>al.</i>		
2022	Duarte Arita Mendes	O esplendor das rosas na universidade e na escola básica: as (trans) formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes.	tese
2022	<u>Fabiane Inês de Almeida</u>	Política nacional de alfabetização: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador.	dissertação
2022	Luciane Aparecida de Sousa	Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes.	tese
2022	Flávia Soares Diniz Pinto	A formação do professor alfabetizador em Niterói: propostas e fundamentos.	Dissertação

Fonte: Autora (2024).

Com base na Tabela 3, destacamos que no período de 2018 a 2024 foram encontradas 17 produções científicas tratando da formação continuada do professor alfabetizador na perspectiva do desenvolvimento profissional, tendo os professores de 1º ao 3º anos como alfabetizador, mantendo-se na discussão que envolve a alfabetização (concernente ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita).

Esse quantitativo, considerando o recorte temporal pesquisado, mostra-se exíguo e acentua a relevância da discussão sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores, sendo importante conhecer, desse modo, de onde procedem essas pesquisas. Para isso, buscamos responder a segunda questão elencada: de quais regiões do país são as produções científicas encontradas?

O Brasil é um país continental, como sabemos; detém uma área territorial de 8.510.417.771 Km² e é formado por cinco regiões – Sul, Sudeste, Norte, Nordeste, e Centro-Oeste, organizando-se em 27 Estados. São 23,86 hab./Km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2023⁵ (IBGE/PNAD, 2024). O Estado mais populoso é São Paulo, com 44.411.236 pessoas, e o menos populoso é Roraima com 636.707 pessoas. Isto posto, ressalta-se que dos 17 trabalhos encontrados, 9 são da região Sudeste, 4 da Nordeste, 3 da Sul e 1 do Centro-Oeste; nenhum, porém, há da região Norte.

Os Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais apresentam cada um 3 produções, o Estado do Paraná 2 produções e os Estados Paraíba, Piauí, Alagoas, Rio Grande do Sul, e Mato Grosso do Sul, 1 produção cada. Esse cenário revela o interesse dessas regiões e estados pelo tema, bem como, de certo modo, a oportunidade deles em se debruçarem sobre

⁵ IBGE. Dados disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 20 ago. 2024.

o debate, visto que a educação superior é mais oportunizada nas regiões Sudeste e Sul do país.

Informa o Instituto Semesp que 43,8% das matrículas no Ensino Superior são da região Sudeste, 20,6% da região Nordeste, 18% da região Sul, 9,1% da região Centro-Oeste e 8,3% da região Norte. Considerando esses dados, é possível esclarecer que as produções científicas encontradas são em sua maioria da região Sudeste do país, inexistindo até então produção da região Norte nos moldes deste estudo.

Por conseguinte, tendo respondido a segunda pergunta do roteiro estabelecido, entendemos, que chegar a conclusões como essa, quantificando e identificando os dados bibliográficos é um momento confortável para o pesquisador, mas importante, pois possibilita verificar como as pesquisas crescem e se mostram ao longo do tempo e como se diversificam os locais de produção (Cavalcante e Oliveira, 2020).

Ademais, defendemos ser importante em uma pesquisa inicial exploratório para levantamento de literatura e revisão a necessidade de avançar na inventariação das obras, respondendo o pesquisador “àquelas questões que se referem a ‘o quê’ e o ‘como’ dos trabalhos”. Nesse sentido, examinando as produções achadas, buscamos identificar que tipo de pesquisa os autores realizaram e quais técnicas eles utilizaram.

As pesquisas científicas podem ser classificadas de diversas formas: conforme a abordagem, os objetivos, os procedimentos e as técnicas das quais faz uso (Marconi e Lakatos, 2022). Como nossa intenção foi identificar o tipo de pesquisa utilizada nas produções que encontramos, nos atemos as classificações que os autores das produções apontaram. Das 17 produções, 16 são de abordagem qualitativa e apenas uma de abordagem mista (quali-quantitativa).

A abordagem qualitativa prioriza a investigação que envolve crenças, significados e valores que não podem ser quantificados, assumindo o pesquisador papel essencial no processo descritivo-analítico, enquanto as pesquisas quali-quantitativas, conhecidas como mistas permitem representar não somente a descrição dos símbolos e crenças, mas também quantitativamente as relações entre os eventos estudados (Gil, 2002, p. 108). Seguindo essa abordagem inicial as pesquisas de um modo geral apontaram ser de diversos tipos: bibliográfica, documental, pesquisa de campo, exploratória, descritiva, narrativa, dialética, narrativa, e abordagem longitudinal.

Quanto às técnicas utilizadas, foram mencionadas a entrevista, o questionário, a documental, a análise de conteúdo, a história de vida e formação, e o protocolo de leitura, dentre essas, a mais recorrentes foram a entrevista e questionário, havendo sido aplicadas em 8 trabalhos dos 17 encontrados, enquanto a técnica de protocolo de leitura foi menos usada atendo-se a um trabalho. Vale mencionar que pesquisas estritamente de técnica bibliográfica e

documental houve apenas 3 entre os achados, havendo as demais envolvimento de seres humanos na composição do levantamento de dados.

Feito esse apontamento, passamos a responder quais principais autores embasaram as pesquisas analisadas. Marconi e Lakatos (2022, p. 112) explicam que a teoria de base se refere à fundamentação teórica que embasa “a interpretação do significado dos dados e fatos colhidos e levantados”, em outras palavras, são os óculos pelos quais o pesquisador vê e analisa o objeto estudado.

Desse modo, conhecer os autores que fundamentam uma pesquisa importa na identificação dos pressupostos epistemológicos que a perpassam. Severino (2007, p. 107) explicita que “o pressuposto epistemológico se refere à forma pela qual é concebida a relação sujeito/objetivo no processo de conhecimento”, nesse sentido, o pesquisador na construção do conhecimento fará uso desse pressuposto e utilizará instrumentos técnicos e conceituais em concordância com eles.

Nas publicações científicas analisadas, ao todo 81 teóricos foram apontados para fundamentar o conhecimento discutido. Destes, 37 foram âncora para o estudo do objeto formação continuada e política pública, 13 foram âncora para o estudo da linguagem e/ou alfabetização, e 31 foram base para a metodologia da pesquisa. Nesse cenário, Nóvoa, Tardif, Gatti, e Imbernón foram os mais mencionados para fundamentar a discussão da formação continuada de professores; Soares e Kleiman para tratar da linguagem/alfabetização; e Bardin, Gil, e Minayo para embasar o percurso metodológico. Aqui não mencionamos os anos das obras, posto a intenção ser apenas de informar que a essencial do que estes autores trabalham foram utilizadas nas obras encontradas na revisão de literatura e neste ponto estamos tentando apenas realizar a revisão de literatura narrativa.

Observando os teóricos presentes nas pesquisas analisadas, pode-se perceber proximidade destas com a presente tese, entretanto, distanciamentos se sobressaem quando verificados os temas aprofundados por cada uma delas em relação à formação continuada e à alfabetização. Isso é evidenciado nas categorias temáticas que exploram seus textos, a fim de cumprirem os objetivos estabelecidos.

Nesse contexto, para entender a delimitação do objeto formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do desenvolvimento profissional, verificamos que categorias temáticas foram discutidas nas produções científicas achadas, no sentido de identificar nelas contribuições para esta tese, atualizando-a e sinalizando determinadas sugestões, lacunas e/ou espaços apontados pelas produções. Assim, utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), levantamos as temáticas que predominam nas discussões

dessas literaturas. Isso porque “entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples” (Bardin, 2011, p. 153).

Portanto, mediante à questão de quais temáticas predominam nas produções encontradas, tivemos como principais o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012), os saberes docentes, a alfabetização e o letramento, e políticas públicas educacionais, com menos frequência a formação em serviço, e a reflexão da prática.

Foi interessante notar que o PNAIC (Brasil, 2012) esteve significativamente sob a descrição e a avaliação das produções científicas examinadas no período de 2018 a 2024. De forma tanto geral como específica, os estudos buscaram analisar impactos, contribuições, estrutura, abordagem, organização política educacional e objetivos do Programa.

O PNAIC (Brasil, 2012) foi instituído em 2012, sendo um Programa do governo federal que teve como finalidade qualificar os professores alfabetizadores de todo o país, para que alfabetizassem as crianças até os 8 anos de idade; tempo considerado como idade certa para que a criança já estivesse alfabetizada até o 3º ano do ensino fundamental. Com esse objetivo, o programa foi realizado em parceria com as universidades e redes públicas municipais e estaduais. O Programa seguiu até 2018, quando foi encerrado.

Silva (2018) afirma que há contradições na elaboração do PNAIC (Brasil, 2012) e na execução, salientando a existência de igualdade formal e desigualdade real na declaração de direito a aprendizagem para todos mencionada pelo PNAIC, e conclui que a formação realizada pelo PNAIC trouxe impactos negativos para o trabalho pedagógico do professor, como o esvaziamento da teoria e a negação do ensino, classificando o programa como tecnicista.

Silva (2019) foi em direção parecida. A autora apontou que foi possível verificar mudanças na prática dos professores participantes do PNAIC, no entanto, informa que o programa no município Picos, Estado do Piauí, não alcançou a todos os professores, impossibilitando as mudanças pretendidas. Diante disso, sugere pesquisa com abrangência estadual.

Ribeiro (2019), de forma antagônica, defende que a formação ampliou os saberes docentes, que contribuiu com o desenvolvimento profissional dos professores, embora destaque que houve aligeiramento na formação, e por causa disso o professor não teve sua autonomia respeitada. Recomenda que haja estudos para aferir a melhoria no desempenho dos alunos e estudos referentes à autonomia/protagonismo do professor no processo formativo.

Lopes (2019), na mesma esteira, salienta que o programa colaborou para a troca de experiências entre os professores, para a aquisição de novos saberes e colaborou para que os

alunos passassem a ter gosto pela leitura. Todavia, enfatiza que a formação continuada não é a única estratégia capaz de solucionar os baixos índices de alfabetização no país, e critica o modelo de efeito “cascata” dado a formação no PNAIC. Ademais, salientou que o fato de as formações acontecerem aos sábados, o dia inteiro, ou após o trabalho durante a semana foi um fator negativo da formação.

Felix (2020), por sua vez, inovou defendendo que os sujeitos participantes do PNAIC não foram reprodutores dentro do processo formativo, mas também produtores de saberes específicos, considerando a complexidade envolvida na atividade docente, apesar de o modelo de formação ofertado seguir a polaridade produtores e executores. Conclui que diferentes campos de recontextualizadores proporcionam diferentes formas de significação e, desse modo, as orientadoras de estudo e as professoras resignificaram a política.

Sousa (2020), de forma semelhante da maioria das pesquisas mencionadas, concorda que o PNAIC atendeu às necessidades dos professores e que contribuiu para a reflexão da prática e para troca de experiências. Seus posicionamentos críticos são similares as dos demais pesquisadores também. Ressalta a necessidade de envolvimento dos gestores e coordenadores pedagógicos na formação, e necessidade de ampliação da carga horária para planejamento coletivo nos contextos escolares. Como relevo, a pesquisadora concluiu que a formação no PNAIC foi além de um estudo compensatório, alcançando elementos que apontam para o desenvolvimento profissional dos professores participantes, mas sugere continuidade de pesquisas com este caráter de análise.

Machado e Teixeira (2020), por conseguinte, apontam limites e possibilidades da realização do PNAIC até 2016. Defendem que o programa foi muito relevante no cenário brasileiro, trazendo possibilidades para a melhoria da alfabetização. Como limitação, todavia, o programa apresentou problemas estruturais concernentes a ingerências políticas, distância entre os formadores da Universidade Federal de Juiz de Fora e os professores alfabetizadores das escolas, e desafios na viabilização da formação de rede por parte dos orientadores de estudos. Como destaque, Machado e Teixeira apontam a criação de um caminho para o diálogo entre a pesquisa acadêmica e a escola, possibilitando aos formadores se reconhecerem como figuras importantes no processo formativo.

Lourenço (2020), nesse contexto, se posiciona defendendo a formação em serviço como modelo de formação mais eficaz. Argumenta que, embora os mais recentes programas de formação tenham apresentado propostas de melhoria da formação continuada de seus professores, no momento de efetivação na prática, não alcançaram plenamente seus propósitos. Os Programas e cursos propostos têm discurso inovador, mas propostas tradicionais,

desintegradas do ambiente de trabalho dos professores, são prescritivas e mecânicas, isentas de dados a respeito das reais necessidades e das lacunas formativas de seus participantes.

Lucca et. al (2021), de forma diversa de Lourenço, compreende que o PNAIC teve importância acentuada para a mobilização de saberes dos professores e que as partilhas das experiências dos professores em formação foram valorizadas. Defende que a formação ofereceu possibilidades de enfrentamento ao analfabetismo e a defasagem de aprendizagem dos alunos.

Pinto (2022), com vistas a formação do PNAIC em Niterói, Rio de Janeiro, focaliza que a formação continuada do professor alfabetizador não tem sido temática relevante nas ações e metas dos PMEN (2008-2016) (Rio de Janeiro, 2008), e não se ocupou de forma notória para atender a ação 5.6 da Meta 5 do PNE (2014). Ressaltou que houve ausência de clareza conceitual/metodológica na formação do PNAIC e que está promoveu fomento de uma formação continuada intermitente; por isso, o processo de formação foi marcado pela descontinuidade, com vários modelos de formação continuada sendo desenvolvidos pela rede. Critica, como Silva (2018), Ribeiro (2019) e Lopes (2019), o modo como a carga horária da formação foi organizada, confrontando-se com a carga horária letiva.

Tello et al (2019), por sua vez, realizaram análise do PNAIC em face da qualidade da educação e das exigências internacionais. Destacam que os resultados negativos do desempenho escolar dos estudantes têm identificado como foco do problema a formação dos professores. Essa perspectiva, ressaltam, evidencia responsabilização dos professores nos documentos oficiais e nos discursos tanto nacionais como internacionais para justificar uma formação mercadológica que enfatiza a produtividade, a meritocracia, a performatividade e o controle por meio dos *rankings* e divulgação de resultados que levam a competitividade. Assim, propõem que os modelos de formação e de trabalho possam consolidar as dimensões coletivas da profissão ao invés de apenas afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente.

Nessa esteira, passo a descrever as considerações das pesquisas que não tiveram como focalização prioritariamente o PNAIC, começando pela produção de Monteiro (2018), pois realizou uma pesquisa bibliográfica importante examinando a relação formação continuada e trabalho docente.

Monteiro (2018) discute as características dos cursos de formação oferecidos entre 2006 e 2015, suas limitações e a necessidade de considerar as vozes das professoras no processo formativo. A respeito, destaca que os cursos de formação alteraram em conteúdo, havendo sido acrescentado aos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, a perspectiva do letramento, a perspectiva de outros conhecimentos linguísticos e temas outros como Educação do Campo,

Inclusão, Currículo e Artes; entretanto, as formações foram elaboradas sem a participação das professoras alfabetizadoras ou de seus representantes, inserindo-se no modelo escolar de formação.

Monteiro (2018) apresenta em sua pesquisa que, apesar de o modelo de formação ter sido o modelo escolar, ainda assim houve contribuições ao processo de alfabetização, como intensificação das práticas de leitura em sala de aula, a realização de levantamento dos conhecimentos das crianças sobre a escrita e o trabalho com gêneros textuais. Como importante sugestão, a autora acentua que deve ser assegurado no processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras a compreensão da natureza política da educação e da alfabetização.

Hoça e Romanowski (2018), no cenário destas pesquisas, fazem uma abordagem diferente. As autoras estudam o desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, considerando a permanência delas nas turmas de alfabetização, verificando suas experiências docentes, os conhecimentos, as necessidades e as dificuldades.

Como resultado evidenciaram a concepção social de docência como atividade feminina, formada por um modelo de produção a partir do qual a mulher advinda da classe trabalhadora encontra na sala de aula a melhoria de padrão social. Diante disso, o afeto docente é um elemento que constitui o desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras; e sublinha que a presença de outro profissional para o diálogo e colaboração na análise das necessidades e acompanhamento constitui-se como um princípio de um modelo de formação continuada necessária.

Anjos (2020), em sua obra *“Narrativas sobre o mais Paic e a formação continuada de professores alfabetizadores”*, investiga as concepções e os processos formativos de professores (as) alfabetizadores (as) no âmbito do Programa Aprendizagem na Idade Certa – Mais Paic, do Estado do Ceará. Discute a formação continuada e a prática pedagógica no Programa. A autora defende que a formação do professor alfabetizador foi um componente importante para a elevação da qualidade da educação no Estado do Ceará, configurando-se como dispositivo de transformação e de implementação da cultura de formação continuada em serviço. Dentre as evidências de contribuições do Mais PAIC à formação dos professores, Anjos apontou a articulação entre teoria e prática implementada pelo Programa e ratificado pelas professoras sujeitos de sua pesquisa, além do favorecimento ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e do processo de aprendizagem colaborativa.

Mendes (2022), por sua vez, em sua tese *“O esplendor das rosas na Universidade e na Escola Básica: as (trans) formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes”*, analisa como a formação a partir da interlocução entre a

Universidade e a Escola reverbera nas formações e transformações prático-teóricas e repercute no desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras de uma escola municipal de Pelotas. Mendes enfatiza que a formação em espaço de interlocução valoriza as singularidades do coletivo no processo formativo e sustenta as professoras em seus processos de auto, hetero e interformação, reverberando em desenvolvimento profissional e em mudanças prático-teóricas em sala de aula. Assim, a autora explicita que “É no entre estar na Escola Básica e na Universidade que saberes são transformados e ampliados” (Mendes, 2022, p. 33).

Por fim, Almeida (2022), em sua dissertação “*Política Nacional de Alfabetização: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador*”, investiga possíveis implicações ideológicas presentes na Política Nacional de Alfabetização (PNA), intrínsecas no discurso da política, e como incidem sobre a formação do professor alfabetizador e orientação da alfabetização quanto à normatividade legal. A autora defende que o discurso da PNA parte da instauração de uma política de extrema direita, alinhada aos interesses de mercado para a hegemonização do capitalismo.

Almeida (2022), argumenta que a concepção neoliberal alicerça a pedagogia das competências, baseada em um modelo técnico-instrumental de cerceamento do pensamento crítico e da sólida formação. Fortemente, a autora qualifica a PNA como materializadora de “formas desumanizadoras e recrudescedoras da educação” (Almeida, 2022, p. 6). Toma tal posicionamento, devido à conclusão de que a Política fragmenta a concepção de linguagem e reduz o processo de alfabetização ao método fônico, visão teórico-metodológica discrepante das políticas de formação e de alfabetização anteriores como o PNAIC e o Pró-letramento.

Em face desses estudos, é convergente entre os autores as dificuldades que se apresentam frente à formação continuada. Resistência à mudança, falta de recursos, carga horária de trabalho excessiva, infraestrutura inadequada e ausência ou mínimo suporte institucional são as principais problemáticas postas em relevo. Não obstante, estão longe de serem dificuldades recentes à formação continuada dos professores. De fato, são entraves crônicos que implicam diretamente na educação, contudo permanecem quase inteiramente inalteráveis pelas políticas públicas que se seguem. Defendemos esse quase, pela crença de que mudanças, ainda que pouco acentuadas, têm ocorrido, como argumentamos na presente tese de que inovações de formação continuada com base em Imbernón, perpassaram as formações dos professores alfabetizadores de Porto Velho no período de 2018 a 2024.

Cabe mencionar que os estudos analisados colaboraram com a compreensão sobre a formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores em contexto da alfabetização infantil no Brasil nos últimos anos e ratificou a necessidade de mobilizar esse

debate tendo em conta a perspectiva da educação amazônica.

Logo, a tese que aqui defendemos, em paralelo com os estudos esboçados acima, apresenta similitudes e dissonâncias que a constitui singular no que se propõe a discutir. Primeiramente é um estudo que se descortina sobre um fenômeno situado na região Norte do país, mais especificamente no Município de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, do tipo exploratória e descritiva, que utilizou principalmente a técnica documental para coleta de dados e se fundamentou metodologicamente em Severino (2007), Bortoni-Ricardo (2008), Bardin (2011), Cavalcante e Oliveira (2020), e Marconi e Lakatos (2022). Tem, como escopo teórico principal, autores que fundamentam a caracterização da formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional: Canário (1995), Chantraine-Demailly (1992), Imbernón (2009, 2010, 2011), Nóvoa (2023), Day (1999), García (1999), Mendes Sobrinho (2006), Marcelo (2009), Gatti (2010, 2019, 2021), Ritchi (2021); Shulman e Shulman (2016); Darling-Hammond e Bransford (2019); e autores que investigam e discutem a alfabetização brasileira, como Soares (2014, 2020), Leal e Morais (2020), Hoça, Romanowski e Cartaxo (2016), Hoça e Romanowski (2018), Perfeito et. al. (2024), os quais aparecerem mais na seção específica das formações continuadas dos professores alfabetizadores.

Ademais, a temática predominante da tese, que a torna singular no que se propõe, é a inovação na formação continuada dos professores alfabetizadores. Portanto, este estudo é singular ao afirmar que há inovações de formação perpassando a formação continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho, Rondônia no período de 2018 a 2024.

2.2 Formação continuada tradicional

O termo “tradicional”, embora possa ser compreendido simploriamente como termo depreciativo, de menor valor, não intenciona essa concepção neste debate. O termo “tradicional” utilizado alude à abordagens menos flexíveis de formação continuada; assim, nos referimos ao modo de ver a formação reduzida à atualização científica, didática e psicopedagógica, concretizada por vezes em certificados e diplomas, preocupada apenas com a racionalidade técnica da profissão docente.

Shön (2000, p. 15) explica que a racionalidade técnica “[...] é uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista [...]”; a partir dela “[...] os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos”. Fiorentini e Crecci (2013, p. 16) afirmam que as pesquisas têm

apontado este modelo como majoritário no Brasil, posto que as políticas de formação continuada têm focalizado “cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes”.

Considerando apenas o viés da racionalidade técnica, a formação continuada serve como preenchimento de lacunas no repertório dos professores, retornando-se ao círculo vicioso de culpabilizar a formação inicial por não garantir todas as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento profissional dos professores. É importante salientar, todavia, que o contexto social é dinâmico e sempre exigirá novas aprendizagens; o que significa que a aprendizagem do professor requer seja sempre contínua, o que não significa necessariamente que haja defasagem, ou lacunas na inicial. O médico precisa aprender sempre mais quando surgem novas doenças; ele não tem lacunas na formação simplesmente por causa disso. À luz dessa abordagem tradicional,

[...] verifica-se uma tendência para encarar o desenvolvimento como treino que pode ser conseguido através de sessões curtas e breves, diretamente relacionadas com a implementação dessas políticas. [...] Se esta tendência continuar sem ser analisada, as consequências podem ser uma desvalorização dos professores enquanto profissionais autônomos, responsáveis e credíveis (com responsabilidades no que se refere aos propósitos morais do ensino), sendo vistos como meros funcionários (com responsabilidade de transmitir, de forma acríica, conhecimentos e destrezas) (Day, 1999, p. 207).

O modelo de formação treino, componente da abordagem tradicional de formação, tende “a encorajar o desenvolvimento de professores que veem o seu mundo em termos de objetivos instrumentais que podem ser alcançados através de receitas práticas do tipo “experimentar e ver”, legitimadas por experiências não analisadas ou pela aceitação acríica de resultados de investigação (Sachs e Logan, 1990, p. 479, *apud* Day, 1999, p. 207). Contudo, Imbernón (2011, p. 14) esclarece que “a profissão [docente] já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções [...] e tudo isso requer uma nova formação”.

Canário (1995, p. 6) rememora que as reformas educativas em grande parte “ignoram o professor como pessoa e ignoram o estabelecimento de ensino como organização social”, isso devido à formação ser entendida pelos formuladores de políticas como um processo individual do professor que se dá de cima para baixo (formação *top-down*) no qual importa apenas a transferência de conhecimentos. Baseia-se, portanto, numa formação de modelo escolarizante. Para compreendermos mais claramente do que tratamos quando falamos de modelo de formação, lançaremos luz sobre os quatro modelos de formação mencionados por Chantraine-Demilly (1992, p. 143- 45): a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual, e a

forma interativa-reflexiva.

O modelo universitário é caracterizado pela *personalização* da relação pedagógica, no sentido de permitir ao formador tomar posições pessoais no ensino ministrado, na relação simbólica formador-formando. Tem como prioridade a transferência de saberes e da teoria, mas não é compulsória. O modelo escolar, por outro lado, opera de forma obrigatória; o formador (ou o professor) precisa seguir o programa tal qual estabelecido pelos responsáveis, e a relação presente é a institucional. Esse caráter implica em legitimar o ensino, o conteúdo, e as relações pedagógicas subjacentes. O modelo contratual, entretanto, é definido como uma negociação; emprega acordos entre a instituição e a estrutura, entre o formador e o formando, entre os pares participantes e pode-se configurar por formas diversas. Nesse quadro, o modelo interativo-reflexivo incorpora necessidades reais de formação, com vista à solução de problemas, atrelados ao contexto de trabalho e que prevê apoio técnico dos pares.

A compreensão referente a esses modelos é produtiva, ainda que não sejam encontrados em estado puro em análises de formação continuada (Chantraine-Demilly, 1992), pois permitem refletirmos e avaliarmos as propostas de formação que têm ocupado o desenvolvimento profissional dos professores, considerando as ideias subjacentes que as integram. O modelo de formação treino mencionado *a priori* está ligado ao modelo escolar. Imbernón (2010, p. 19) retoma que este modelo foi por muito tempo (e ainda é em vários lugares) sinônimo de formação continuada. Ele assinala que

Em um curso ou em uma sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados almejados são claramente especificados por alguém e costumam ser propostos em termos de conhecimentos ou de desenvolvimentos de habilidades. Um dos resultados esperados, hipoteticamente e sem comprovação posterior, é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula. Nesse modelo, o formador ou o administrador na ocasião é quem seleciona as atividades formadoras, supostas como as que deverão ajudar os professores a alcançarem os resultados esperados. No entanto, há muitos anos sabe-se que isso é algo que não funciona completamente ou, ao menos, não na maioria dos países. Se o processo de cursos implica algum retorno da prática docente, uma vez que se volta à sala de aula e, posteriormente, se realiza um acompanhamento dos professores, é possível que tal modelo funcione melhor. Mas, se uma vez realizado o curso, confia-se e deixa-se o professor fazer o esforço de contextualizar o que recebeu, embora seja de forma magistral por parte de um bom especialista, a transferência para a prática é mais que discutível.

Diante disso, é providencial o acompanhamento da formação continuada, enquanto formação para o desenvolvimento profissional dos professores. Lançar sobre os professores toda a responsabilidade sem assegurar-lhes feedback das ações, materiais para implementação, guia para orientação, é vê-los como meros reprodutores de um saber, como se fossem máquinas replicadoras. Estamos tratando de um contexto em que o humano, seus comportamentos,

emoções, desejos, sonhos, pensamentos, sentimentos, visões de mundo e histórias estão envolvidos, portanto, anular todos esses aspectos é incoerente (Hoça e Romanowski (2018).

O planejamento para o antes, o durante e para depois da formação, e ainda a avaliação do impacto da formação, deve fazer parte da política de formação continuada dos professores, visto essas etapas constituírem as políticas públicas adequadas e que foca na mudança. Logo, apenas ofertar vagas para formação é insuficiente para o desenvolvimento dos professores; a execução de ações formativas também não bastam, se o objetivo for implantar, implementar, transformar, reestruturar currículos, práticas, cultura.

A par desse entendimento, a formação continuada tradicional concebe a desenvolvimento profissional do professor como processo linear, vendo os sujeitos como participantes passivos, para ocuparem um papel transmissível, escamoteando, dessa forma, as reais necessidades de intervenção educacional, as situações problemáticas por que passam os professores e alunos e seus interesses.

Os professores não podem ser vistos como sujeitos passivos pela formação continuada, “afinal, são eles, do início ao fim, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, situadas em territórios com necessidades e problemas específicos” (Imbernón, 2010, p. 30). E, ainda, porque, é indispensável que seus interesses de aprendizagem profissional sejam contemplados, a fim de que se envolvam não por coerção, mas propósito, deliberação, significado e experiência, uma vez que “O desenvolvimento profissional não é algo que se possa impor, porque é o professor que se desenvolve (ativamente) e não é desenvolvido (passivamente)” (Day, 1999, 153).

A aprendizagem do professor está relacionada diretamente à andragogia⁶, portanto, sendo indispensável que o ponto de partida e de chegada de seu desenvolvimento considere as experiências e vivências anteriores que desencadeiam novas relações e influenciam a formação novas ideias, bem como leve em conta que os conhecimentos compartilhados façam sentido para eles e promova interesses e expectativas aos profissionais.

Além disso, o propósito da proposta de percurso de aprendizagem deve ser algo que move o professor, que o direciona a aprender, isto é, haja propósito, finalidade coerente e real, contribuindo dessa maneira para uma aprendizagem desejada, deliberada, ou ao menos compreensiva (Placco; Souza, 2003, p.19). Contudo, a formação continuada tradicional ignora

⁶ Andragogia, termo derivado do grego andros (adulto) e gogos (educar), trata-se do ato de educar adultos. Ela possui o objetivo de auxiliar pessoas adultas no seu aprendizado de modo mais especializado, ou seja, com ferramentas e recursos adequados para essa faixa etária. BARROS, Rosanna. A recuperação intensiva no Estado de São Paulo: uma experiência com professoras de uma escola pública. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173981> Acesso em: 02 jul. 2025.

ou menos se importa com esses aspectos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores.

Os estudos críticos sobre formação continuada afirmam que a participação dos professores na definição de políticas de formação, na formulação dos projetos educacionais e em propostas de mudança que tem como centro a escola tem sido ignorada ou de modo recorrente restrita. Isso gera no professor uma desmotivação para se comprometer, se apropriar dos princípios das políticas, fazendo-os resistentes à reprodução acrítica de propostas externas (Gatti et. al. 2009, p. 201-202).

Ações formativas conhecidas como “cascata” seguem essa característica. Elas se realizam no modelo em que um grupo de especialistas capacita outro grupo que forma um novo grupo que, por sua vez, forma o grupo destinatário final. Nesse processo as cúpulas administrativas da educação têm formado os professores em mais diferentes programas educacionais, visando envolver um grande grupo de profissionais, como supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, técnicos de secretária de educação e gestores escolares. O modelo “cascata”, contudo, não tem apresentado impacto profundo nem implicações significativas quando se trata de implantar as reformas educacionais desejadas (Gatti et. al, 2009, p. 202).

Outra forma bastante tradicional de conceber a formação é como “reciclagem”. Um depoimento de uma professora alfabetizadora participante da pesquisa de Sousa (2020, p. 256) ilustra o que muitos professores acham desse termo:

Tem gente que fala que formação continuada é reciclagem. Eu detesto essa palavra, a gente não reclina nunca. É o que faço... É dar realmente sentido para o seu estudo, tudo que você aprende tem que ter continuidade, as coisas mudam, o mundo muda, nada para, nada é inerte. É sempre buscar...

Sobre essa ideia de formação, Nogueira (2020, p. 55) situa que durante muito tempo, termos como reciclagem, treinamento, capacitação e aperfeiçoamento expressavam a concepção de aprendizado, mesmo muitos pesquisadores proeminentes não o conceberem dessa forma.

Mendes Sobrinho (2006, p. 78) explica que o termo reciclagem foi bastante usado nos anos 80, indicando “atualização pedagógica e cultural para melhores resultados”. O professor era tido como tábula rasa, prevalecendo, portanto o caráter normativo e prescritivo das propostas formativas. O autor esclarece que a reciclagem é usual para o campo industrial e nas ciências ecológicas e ambientais ao tratar de reaproveitamento do lixo, logo, o termo é ofensivo e inapropriado como sinônimo de formação continuada de professores.

Outrossim, o autor esclarece que o termo “treinamento” reporta-se a área de recursos humanos, pressupondo “[...] uma relação de instrução versus aprendizagem” (2006, p. 78). Denota alterar comportamento do sujeito treinado, de forma imediata e automatizada, suprimindo, todavia a reflexão e o pensamento crítico. Na educação, porém, a interação se dá entre pessoas (principalmente professores e alunos), desse modo, tal vocábulo desvirtua o processo de ensino e aprendizagem e oculta a complexidade da profissão do professor.

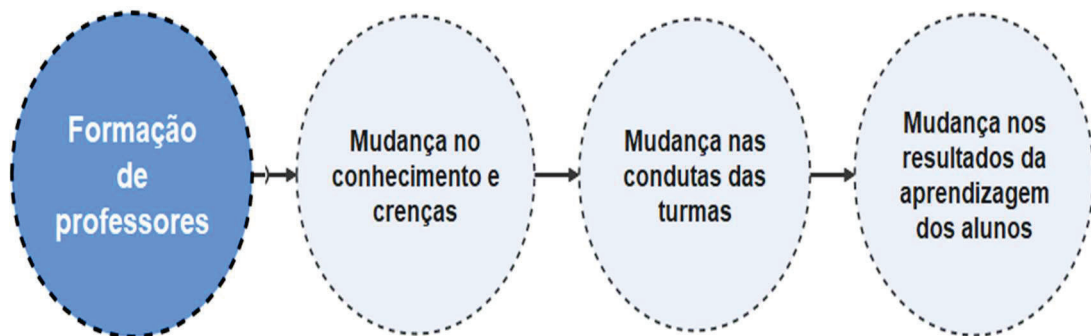
Consoante à “capacitação”, Mendes Sobrinho (2006, p. 79) considera o termo incompatível com a docência, pois subjacente à essa compreensão de formação, compras de pacotes educacionais ou propostas fechadas são apresentadas aos professores sob a justificativa de “[...] inovação e supostas melhorias”. O autor acrescenta que “[...] inúmeros estudos criticam programas de formação que se alinham a estas perspectivas, tanto no que diz respeito às suas concepções quanto às execuções” (2006, p. 79).

Imbernón (2009, p. 34) enfatiza que ao longo dos anos, a formação continuada tem crescido, no entanto, com mudanças ainda pouco palpáveis, pois, conforme explicita e ainda se percebe nos tempos atuais,

[...] há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe.

Espera-se com tais abordagens, mudar as crenças e comportamentos dos professores e as práticas de sala de aula, para se alcançar resultados na aprendizagem dos alunos. Essa idealização está implícita na abordagem tradicional de formação continuada, que considera o processo de formação a partir de uma linearidade, sem influência de elementos contextuais, sociais, históricos ou outros, conforme ilustra Marcelo (2009, p. 16) na figura 5.

Figura 5- Modelo implícito na formação continuada de professores.

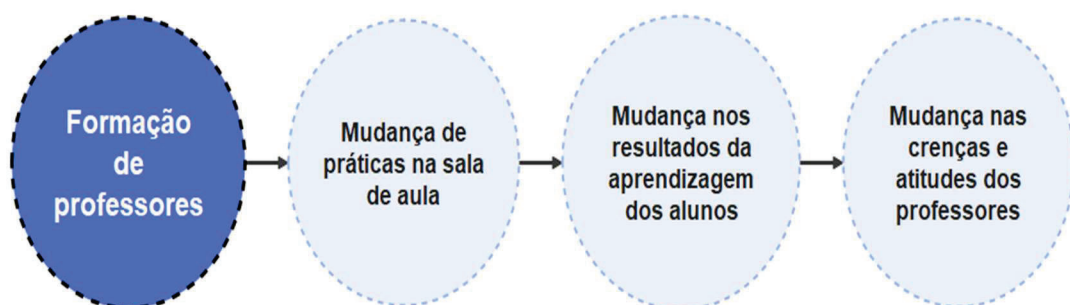


Fonte: Marcelo (2009, p. 16).

De acordo com esse modelo, a formação continuada promove alteração nos conhecimentos e crenças, que, por conseguinte, impactam nas práticas dos professores e resultam em melhorias na aprendizagem dos alunos.

Outro modelo, similar é o que considera o processo de mudança dos professores como consequência da comprovação da utilidade e exequibilidade das novas práticas propostas pela formação e não pela meramente pela participação na formação (fig. 6). Isso, porque, como acentua o autor, “a mudança de crenças é um processo lento, que se deve apoiar na percepção de que os aspectos importantes do ensino não serão distorcidos com a introdução de novas metodologias ou procedimentos didáticos” (Marcelo, 2009, p. 16).

Figura 6– Modelo do processo de mudança dos professores.



Fonte: Marcelo (2009, p. 16).

Os dois modelos têm perpassado grande parte das formações dos professores, mas altamente criticados, devido à linearidade e singeleza com que se apresentam. Um processo tão fácil assim de mudança seja nas crenças dos professores, seja nos resultados de aprendizagem

dos alunos, seria potencialmente notado se os programas tradicionais de formação continuada desenvolvidos ao longo dos últimos anos evidenciassem impactos substanciais na educação brasileira como um todo, o que ainda não se demonstrou.

Em face dos pressupostos, podemos afirmar que as abordagens tradicionais de formação continuada têm como principais características: os professores como sujeitos passivos; a instituição escolar como um espaço geográfico comum; o processo de aprendizagem do professor e de mudanças é linear; o ensino é realizado de cima para baixo, procedido por uma metodologia transmissora; o currículo da formação é prescritivo, normativo e descontextualizado; a formação é voltada para indivíduos, embora realizada em modalidades grupais; dispensa coordenação, acompanhamento e avaliação da formação; as aprendizagens idealizadas aos professores tem a finalidade de preencher lacunas e as técnicas de ensino serem transmitidas de maneira uniforme; realça apenas a atualização técnica e científica e a vertente psicopedagógica (Imbernón, 2009, 2010, 2011; Nóvoa, 2023).

Em suma, a formação continuada dos professores, e no nosso debate, dos professores alfabetizadores, urge transcender as abordagens tradicionais. A ideia aqui, contudo, não é condená-las, rejeitá-las, como se o modelo tradicional para nada servisse ou em aspecto algum impactasse positivamente, mas sim, sublinhar a imprescindível necessidade de reconfiguração da formação continuada dos professores.

Em outros termos, importa buscar alternativas inovadoras, estudar seus impactos, seus efeitos e partir de propostas que a muito tempo os pesquisadores da formação docente recomendam, pois consoante Day (1999, p. 157):

Os professores estarão predispostos a envolverem-se num processo de mudança se perceberem uma necessidade, se diagnosticarem um problema ou se conceberem uma resposta para um problema (de acordo com a sua capacidade intelectual e emocional e em função das suas perspectivas pessoais, educativas e ideológicas e do contexto em que trabalham) e, ainda se lhes for concedido o apoio necessário.

Nisso acreditamos e defendemos, conforme é elucidado nas argumentações a seguir.

2.3 Formação continuada inovadora

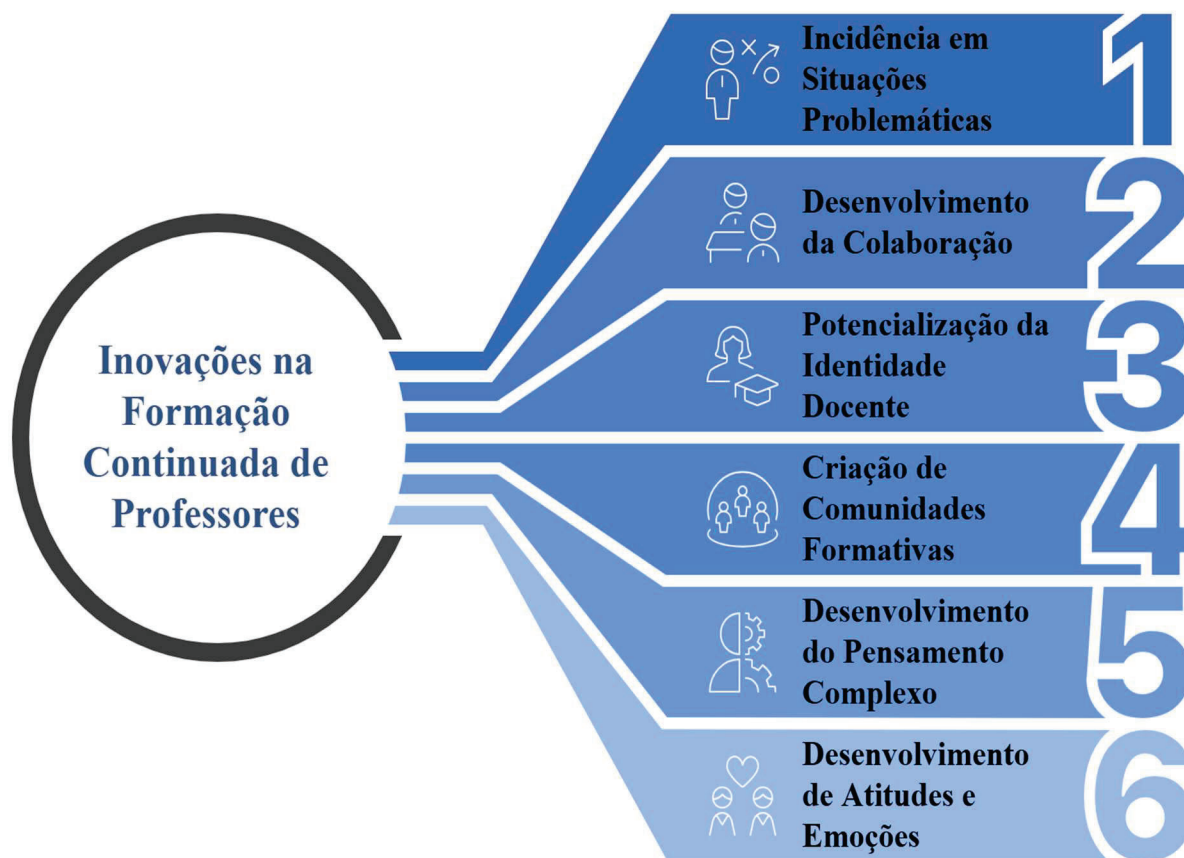
O termo “inovação” ou “nova” se refere-se nesta tese à proposição de realização de algo renovador, inovante, transformador, algo feito de forma diferente, não inédita, porém, voltada a “práticas alternativas de formação” (Imbernón, 2010); e o termo “tendências” alude à “orientação e/ou direção” que tem fundamentado e caracterizado às formações dos professores, na perspectiva que Imbernón e outros teóricos a tem utilizado. Diante desse esclarecimento,

trataremos nesta subseção sobre as novas tendências de formação continuada propostas por Imbernón (2009, 2010 e 2011) e ratificadas por autores como Nóvoa (2023), Day (1999), García (2009), Sobrinho (2006), Canário (1995) entre outros.

Nesse sentido, temos como pauta central 06 (seis) proposições de inovação de formação continuada de professores, quais sejam: a incidência em situações problemáticas dos professores, o desenvolvimento da colaboração, a potencialização da identidade docente, a criação de comunidades formativas, o desenvolvimento do pensamento complexo, e o desenvolvimento de atitudes e emoções. Essas tendências são proposições de Imbernón em suas mais diversas obras ao longo de suas pesquisas na área de formação de professores, e são defendidas também por outros proeminentes pesquisadores, uma vez que se referem a alternativas de formação desconsideradas pelas abordagens tradicionais, como tratado anteriormente. Todavia, os professores as têm reivindicado, bem como o contexto da educação exigido em face das reformas educacionais pretendidas e ratificadas pelo contexto social, histórico, cultural e econômico. Muitos trabalhos têm ressaltado uma ou outra inovação, mesmo não a chamando por inovação.

Neste estudo, nos debruçamos em interpretar e lançar luz às inovações de formação recomendadas por Imbernón, conforme ilustra a figura 6, delineando um esboço teórico que dê suporte analítico à caracterização das formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho no período de 2018 a 2024, embora compreendamos não serem encontradas em estado completo e puro em nenhum expressivo programa de formação continuada de professores alfabetizadores no país ainda.

Figura 7- Inovações de formação continuada.



Fonte: elaborado pela autora, com base em Imbernón (2010).

Não obstante, esclarecemos que não intencionamos hierarquizar as inovações discutidas, nem afirmar ilusoriamente que elas devam e possam aparecer em todas as ações formativas ou programas formativos continuados dos professores, mas objetivamos e argumentamos sobre a importância de serem consideradas enquanto alternativas potenciais para a melhoria do desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores e, como explica García (1999, p. 148), acreditamos que “[...] existem diferentes modalidades de desenvolvimento profissional em função de diversos critérios. Bastará avaliar em cada caso qual é o critério a ter em conta para selecionar uma ou outra modalidade de formação” e, neste caso, não somente a modalidade, mas principalmente oportunizar a inovação.

2.3.1. Tratamento sobre as situações problemáticas dos professores

O tratamento da formação continuada sobre as situações problemáticas do professorado é a primeira inovação ou alternativa prática de formação defendida e proposta por Imbernón (2009, 2010, 2011). Ela se opõe ao tratamento genérico que é dado pelas abordagens

tradicionais de formação, pois considera haver diversos tipos de professorado, de desempenho profissional e de zonas de trabalho, as quais implicam tanto em favorecer como em obstruir a formação. Assim, a formação que trata das situações problemáticas está a serviço das necessidades da escola e reconhece a importância do protagonismo coletivo dos professores.

As situações problemáticas que os professores enfrentam não são uniformes, nem padronizados, embora algumas delas comportem semelhanças e perpassem temáticas comuns, os contextos, os sujeitos, os recursos, os espaços, as culturas, as realidades em que são exigidas e forjadas se diversificam. A adaptação e acomodação requerida ao professor de tal e tal estratégia e ou receita, é sozinha insuficiente para a garantia do sucesso e transformação educativa. A descontextualização do ensino e de práticas educativas, e a perda de autonomia dos educadores têm sido geradas pela insistência de modelos de formação continuada que impõem aos professores uma solução genérica para problemas complexos diversos. E, quando inevitavelmente essas receitas não dão certo, os professores são culpabilizados e as escolas descredibilizadas (Imbernón, 2010; Nóvoa, 2023; Venazzi, 2019).

Em contrapartida, quando a formação continuada legitima e se fundamenta nas situações problemáticas práticas do professorado, “A instituição educativa se transforma em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ação frente a outras modalidades formativas de treinamento” (Imbernón, 2009, p. 54), pois a mudança, o desenvolvimento e a melhoria da instituição é uma necessidade reconhecida pela própria escola, e ela torna-se sujeito e objeto da ação-reflexão-ação.

Para isso, contudo, é primordial a promoção da autonomia da escola e das condições de capacidade de mudança e automudança para que a própria instituição seja capaz de aprender, modificar-se e alterar a própria realidade cultural. Isso prescinde o entendimento de que a instituição escolar é viva, sendo as variáveis escolares como qualificação e experiência dos professores, recursos de ensino, clima escolar, gestão e infraestrutura da escola, aspectos altamente impactantes no desempenho dos alunos, conforme pesquisas explicitadas por Darling-Hammond (2014, p. 235).

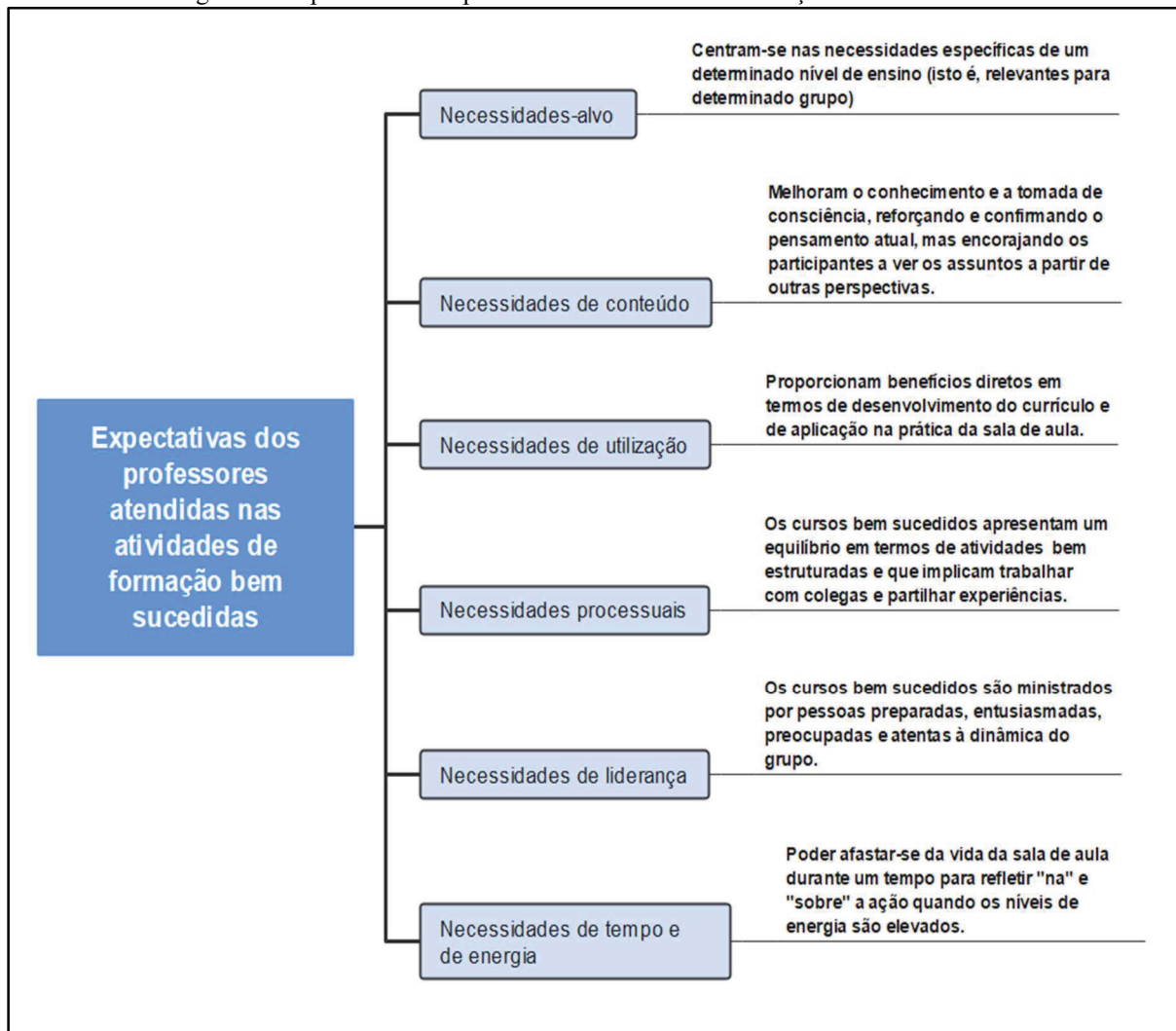
Nesse sentido, importa à formação continuada a sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola (Gatti *et al.*, 2009, p. 216). Importa que a autonomia dos docentes não seja depreciada e as experiências que têm acumulado ao longo de sua carreira, desenvolvimento e formação sejam valorizadas, a fim de evitar reações de rejeição e minimizar às resistências em face das políticas de formação continuada (Gatti *et. al.*, 2009, p. 217; Imbernón, 2009, p. 55), embora resistências sejam características intrínsecas a qualquer processo de intervenção e mudança (Imbernón, 2009).

Pesquisas têm demonstrado que a participação dos professores na concepção, planejamento e implementação de programas educativos resultam na construção da autonomia docente e contribuem para sua profissionalização, bem como promovem o sentimento de pertencimento à instituição escolar, de valorização de seus saberes, e operam fortemente para a corresponsabilização no processo de organização e tomada de decisão (André, 2015, 44-45; Imbernón, 2009; 2010; 2011). Isso ocorre devido as necessidades contempladas pela formação estarem submetidas às problemáticas que os professores querem ver resolvidas e atuar para resolvê-las, uma vez que estas partem diretamente de seu entorno e significam de fato para a escola, alunos e comunidade.

Além disso, os pesquisadores têm enfatizado que as reformas educacionais para serem bem-sucedidas devem projetar uma excelente preparação profissional dos professores (Bransford *et al*, 2019), pois as formações genéricas não repercutem na melhoria da prática dos docentes (Imbernón, 2010, p. 57). Logo, para que as reformas planejadas apresentem êxito, devem atender nas atividades de formação as necessidades e expectativas dos professores, como por exemplo as explicitadas na investigação de Helsby e Knight (1997, p. 159, *apud* Day, 1999, p. 228 – 229) e ratificadas por diversos outros estudos recentes (Sousa, 2020; Felix, 2020; Lourenço, 2020).

A figura 8 aponta pelo menos 06 (seis) expectativas que as formações bem-sucedidas atendem, sendo elas: as necessidades-alvo, necessidades de conteúdo, necessidades de utilização, necessidades de procedimentos, necessidades de liderança, e necessidades de tempo e energia. Quando uma dessas necessidades não é observada, a formação tende a apresentar menor impacto e menos interesse por parte dos professores (André, 2015).

Figura 8– Expectativas dos professores atendidas nas formações bem-sucedidas.



Fonte: Organizado pela autora, com base em Day (1999, p. 228-229).

A necessidade-alvo envolve às demandas dos professores quanto à etapa de ensino que atuam (se educação infantil, ensino fundamental, ensino médio); e quanto as especificidades da classe em que lecionam (se 1º ano, 2º ano, 9º ano, ou outro, por exemplo). O atendimento dessa expectativa dos professores potencializa a formação, uma vez que torna o estudo mais singularizado e próximo ao público que o docente ensina, contribuindo para que suas aprendizagens sejam construídas, mobilizadas e desenvolvidas em sintonia com sua prática. Nesse contexto, as necessidades-alvo dos professores alfabetizadores se centram em demandas alusivas aos alunos em processo de alfabetização, mais propriamente os do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

A necessidade de conteúdo, por conseguinte, está atrelado ao público-alvo especificado anteriormente, além de vislumbrar conteúdo baseados na reflexão prática que eles comportam,

isto é, não se trata de uma revisitação a teorias, mas de elencar a própria situação problemática como objeto de análise para tomada de decisão e pensar o conteúdo por vários ângulos. Na formação de professores alfabetizadores essa necessidade pode ser exemplificada como a abordagem de estabelecer como conteúdo da formação a reflexão sobre o que é a linguagem escrita para as crianças em alfabetização inicial, a partir da identificação de que os alunos ainda não se apropriaram de todas as letras do alfabeto e as confundem com outros símbolos gráficos.

A necessidade de utilização está associada a maneira como o currículo vai sendo apresentado aos alunos, em que tempo (bimestre, semestre, ano de ensino), e ainda de que forma em sala de aula as habilidades, as competências e os conteúdos de ensino deverão ser ensinados aos alunos. Para o professor alfabetizador, significa que a formação continuada precisa dar conta de potencializá-lo sobre como ensinar, usando que materiais, por quais caminhos é possível ajudar a criança aprender a ler e a escrever, com jogos? brincadeiras? trava-línguas? Como utilizar na prática os conteúdos abordados na formação continuada? A formação contínua do professor precisa dar conta disso ou será vazia e desestimulante para ele.

A necessidade processual, por sua vez, prevê que a formação esteja estruturada de maneira flexível, coesa, agradável quanto ao volume e forma de trabalho dos conteúdos, oportunizando estudos em pares e valorização das experiências acumuladas dos docentes. Day (1999) explica que as práticas de sala de aula exitosas encontram-se dentro de um processo de ensino e aprendizagem contínuo, que se equilibra com o tempo e progride ao longo do ano letivo, resultando no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, mas que o mesmo geralmente não ocorre na formação dos professores, visto que o aligeiramento, o tempo reduzido e extremamente limitado, restringe a oportunidade de sucesso da formação dos professores e os procedimentos da formação vislumbram atividades individuais.

Na formação continuada do professor alfabetizador, bem como na formação continuada dos demais professores, é de comum entendimento dos estudiosos que a troca de experiências e conhecimentos entre os professores é altamente formativa, o que tem feito com que muitos programas de formação recente insiram em suas pautas o estudo em pares (PNAIC, Pró-Letramento, por exemplo).

A necessidade de liderança é uma expectativa que os professores têm de que seus formadores e/ou orientadores de estudo, como queiram chamar os programas de formação, sejam profissionais dinâmicos, experientes, bem-preparados quanto ao conteúdo, a prática, a teoria, a gestão, e aos procedimentos para a formação. Que atuem com eles num relacionamento horizontal, de sensibilidade, cooperação e respeito. Para a formação continuada de professores alfabetizadores, os docentes têm a expectativa de que o formador possua a experiência de

alfabetizador, que tenha conhecimentos de práticas e de teorias da alfabetização, de outro modo, raramente credibilizarão a formação apresentada.

A necessidade de tempo e de energia, é fundamental para a formação continuada e uma das expectativas menos atendidas pelas políticas de formação de professores. Refere-se à previsão de períodos, tempos, horários, e dias adequados, respeitosos, para a realização de estudos e reflexão contínua, de forma sistemática e contratual entre a instituição escolar, os professores e as secretarias de ensino. A necessidade de tempo e de energia na formação continuada prevê respeito ao horário de trabalho efetivo do professor e dos programas e cursos de formação. Não sufoca o professorado em horários corridos nos fins de semana ou em períodos extremamente curtos e aligeirados, mais dispostos em bater metas que intervir em situações problemas efetivamente.

A esse respeito, André (2015, p. 38), com base em várias pesquisas, afirma que “[...] as modalidades de formação continuada consideradas mais produtivas por grande parte das secretarias de educação investigadas são as de longa duração, que ocorrem com regularidade, nas próprias escolas”. Felix (2020, p. 153), considerando o fator tempo, enuncia em seu estudo sobre o PNAIC(Brasil, 2012) que

[...] o tempo se tornou um elemento que interferiu na produção/reprodução de conhecimentos e saberes aos orientadores, limitando a exploração e reflexão de temas, é um tanto quanto contraditório, pois os referenciais do PNAIC colocam a necessidade das trocas entre os pares com o propósito de que os professores possam construir saberes a partir do compartilhamento de suas vivências, por meio do trabalho coletivo.

Tal consideração, se encontra em muitos outros estudos sobre programas de formação continuada de professores, evidenciando que o tempo e a energia são aspectos crônicos não solucionados até então pelas políticas de formação e extremamente criticados pelos professores.

Diante desse contexto, faz-se indispensável lembrar que as necessidades e expectativas dos professores estão previstas na Meta 16 do PNE, quando compromete-se em “[...] garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”. Portanto, o tratamento das situações problemáticas do professorado, estando ancorada por uma política educacional macro, precisa ser seguida pelos dirigentes federais, estaduais e municipais de educação. Para tal, podemos encontrar em Imbernón (2010) uma contribuição coerente e flexível para trabalhar a formulação de planos de formação continuada, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1– Processo para ajudar a elaborar um projeto de inovação, baseado em situações problemáticas

Planos de formação	Processo
A. Análise de situações problemáticas. Sensibilização/Informação coletiva.	1. Análise da instituição educacional, do contexto e da comunidade. Onde estamos? 2. Análise coletiva: <ul style="list-style-type: none"> • Qual vai ser o papel de cada um; • Prévias; • Tempo das reuniões; • Compromissos. 3. Análise, discussão e proposta coletiva sobre a situação problemática a ser tratada. Podem-se aplicar técnicas de análise colaborativa para identificar a situação problemática. O que queremos?
B. Elaboração do plano de ação para a solução da situação problemática e para a formação necessária que o execute.	4. Promover ao máximo possível a participação de todo o grupo. 5. Elaborar alternativas de mudança. Reivindicar, se é imprescindível, um apoio da formação (externa ou interna) para a elaboração do projeto. Se preciso, buscar documentação. 6. Discutir condições laborais (flexibilidade de horário) e responsabilidades nos diferentes âmbitos em que o plano de ação se desenvolva. 7. Promover propostas de ação e de avaliação do projeto que permitam uma permanente retroalimentação.
C. Desenvolvimento do plano, acompanhamento coletivo e avaliação.	8. Execução do plano de ação para solucionar a situação problemática. Reuniões de acompanhamentos de coletas de informação sobre o desenvolvimento do plano. Solicitação de ajuda externa se necessário. 9. Reuniões para troca de experiências entre os professores. Explicação das vivências sobre a execução do plano. Estabelecimento de melhorias constantes. 10. Avaliação final.

Fonte: Imbernón (2010, p. 60 e 61).

Imbernón (2011, p. 22) defende que “Para que a formação dê conta das situações problemáticas dos professores é necessária a interiorização do processo de inovação”. Em outras palavras, a formação continuada precisa movimentar-se principalmente de dentro para fora da instituição de ensino, com a participação dos professores da escola. Por esse motivo, um plano de formação baseado em tratar das situações problemáticas do professorado não se esquivava da realidade deles, ao contrário, analisa o seu contexto, suas especificidades locais, de níveis, de tempo, de necessidade de conteúdo, de alvo, de procedimentos, de utilidade. Levanta diagnósticos antes de planejar uma intervenção ou reforma educativa, analisa dados e informações, promove um sistema de comunicação antes, durante e após a formação e a realização das implementações de programas e projetos, e não afasta os professores da avaliação do percurso e/ou dos resultados.

Diante disso, possíveis resistências à formação continuada poderão ser contornadas, pois a própria postura e considerações dos docentes começam a mudar em face de planos de formação que respeitam suas necessidades, conforme defende Sousa (2020, p. 24),

Compreendemos que a formação continuada de professores acontece como um ato intencional e planejado, que visa à melhoria do ensino e da escola em sua totalidade, a partir da mudança de comportamento dos professores como sujeitos ativos e reflexivos, conforme suas necessidades no contexto da escola e da sala de aula.

e salienta Day (1999, p. 211): “Os efeitos da formação contínua têm maior probabilidade de se prolongarem no tempo se puderem ser apoiados e adaptados aos contextos locais da sala de aula e das escolas”.

Com base nesse arcabouço teórico, o Quadro 2, a seguir pode apoiar na tomada de decisão a respeito de que modalidades de formação são propícias diante de cada situação de necessidade dos professores.

Quadro 2– Modalidades de desenvolvimento profissional em função das necessidades dos professores

Necessidades e situação	Modalidades de formação
Necessidade de desenvolver conhecimentos e métodos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um programa de inovação; • Enviar um professor selecionado para um curso; • Contactar com outras escolas com necessidades semelhantes.
Os professores sentem-se muito isolados	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching de colegas; • Estabelecer um programa de assessoria; • Proporcionar mentores aos professores principiantes; • Ir a um Centro de Professores.
Os professores estão num meio fechado; incapacidade para se adaptarem às mudanças	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer ligações com a universidade para ampliar a sua visão; • Contactar com outros professores com preocupações semelhantes.
O professor é capaz e está disposto para melhorar o seu ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Investigação-ação; • Apoiar o seu próprio programa de desenvolvimento profissional; • Enviar alguns professores a um centro especializado; • Estabelecer contatos com outras escolas.
Preparação suficiente; Necessidade de avaliação para melhorar os professores e a escola.	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar mentores a professores principiantes; • Coaching de colegas; • Proporcionar professores assessores; • Implementar práticas de inovação; • Supervisão clínica.

Fonte: García (1999, p. 149).

A formação por si só não vale muito se não estiver à serviço da mudança, da resolução de problemas, do atendimento de necessidades do professorado, se estiver desconectada da realidade da escola ela será apenas uma parada infrutífera na qual se manifesta “o muro das

lamentações” dos professores.

2.3.2 Desenvolvimento da colaboração

A segunda inovação de formação continuada ou alternativa de prática de formação enunciada por Imbernón é o desenvolvimento da colaboração. Nóvoa em palestra a acadêmicos de pedagogia no Rio de Janeiro⁷, ilustrou metaforicamente que a palavra Colaboração é formada por três indispensáveis dimensões: Co+Labor+Ação. A primeira dimensão representa cooperação, quer dizer “com o outro”, expressa “conjunto”, compartilhar. A segunda dimensão traduz o laborar, o trabalho, o esforço. A terceira dimensão exprime a postura ativa, proativa, o agir. Assim, lendo de trás para frente a palavra “colaboração” tem-se o sentido de “ação, através do trabalho em conjunto”, apresentado por Nóvoa (2023).

O que a escola pode fazer de melhor é ser capaz de ensinar os alunos a trabalharem uns com os outros em torno de trabalho comum para resolverem os problemas, e isso só é possível se os próprios professores trabalharem também uns com os outros. Logo, “não se trata apenas da ação individual de um professor, desse professor que diz: eu preparei muito bem minha aula e eu dei uma boa aula hoje. Um professor dar boas aulas individualmente não é suficiente” (Nóvoa, 2023⁸). É preciso ao professor desenvolver a capacidade de trabalhar em colaboração com os demais professores, rompendo com o resistente individualismo que caracteriza a profissão, para adquirir uma dimensão mais coletiva, efetuada na conversa de uns com os outros, na capacidade do diálogo, do discutir, do compartilhar as dúvidas e hesitações.

Logo, se as três dimensões da colaboração estão ausentes, “[...] a inovação perde uma boa porcentagem de incidência e de melhoria coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal” (Imbernón, 2011, p. 23). A colaboração é indispensável, pois é a “chave da nova profissionalidade docente” pós pandemia da Covid-19. É uma capacidade a serviço da construção de pontes, “dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade” (Nóvoa; Avim, 2021, p. 9).

O individualismo precisa ser vencido na educação sistemática. Toda formação continuada precisa adotar esse princípio. Pensa-se em unificar o currículo, em equidade de oportunidades para os alunos, pensa-se em democratizar a educação, seja em contextos urbano

⁷ Palestra de Antonio Nóvoa a estudantes de uma Universidade do rio de Janeiro em 2023. Tema: A transformação da escola e a formação de professores - António Nóvoa Disponível em: www.youtube.com/watch?v=AEADBbcmiZ88.t=602s Acesso em: 21 fev. 2024.

⁸ Palestra de Antonio Nóvoa a estudantes de uma Universidade do rio de Janeiro em 2023. Tema: A transformação da escola e a formação de professores Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AEADBbcmiZ8> Acesso em: 21 fev. 2024. 33”25’.

ou rural, discute-se a qualidade da escola particular em face da escola pública, mas deixa-se à margem a equidade dentro do microsistema que é a escola.

Ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes. Nessa convivência, adquirimos os gestos e a cultura profissional. Convivência no seu preciso sentido, viver com, ou seja, trabalhar com e pensar com os outros. Para que isso aconteça, tem de haver condições nas escolas e uma nova organização do trabalho dos professores (Nóvoa, 2023, p. 76).

O que dizer de uma turma de alfabetização X que apresenta alto desempenho na leitura de outra turma de alfabetização Y com baixíssimo desempenho na mesma habilidade, ambas na mesma escola? Recebem elas os mesmos recursos, as mesmas oportunidades, uma mesma atenção? O que tem de diferente? As pessoas que as constituem são diferentes: os alunos e o professor, ou a professora. Em um cenário assim há a tendência de culpabilizar o docente, sendo retirado da turma e disponibilizado à outra atividade ou a outra classe. Como a formação continuada dialoga com problemáticas como essa?

Em cenários como esse o protagonismo coletivo deve ser evocado. A metamorfose da escola passa pela transposição das paredes da sala de aula, para a formação continuada sem barreiras interescolar. Assim, o protagonismo coletivo é o movimento a favor do crescimento e do desenvolvimento de dentro para fora da escola, pois todos os professores são profissionais e aptos a apoiarem uns aos outros em seu desenvolvimento profissional.

A formação vinda do exterior da escola, por parte de universitários, estagiários, programas diversos de instituições externas enriquecem e colaboram, entretanto, o coletivo que convive na unidade escolar através do diálogo, da pesquisa, de estudos, de análises e de compartilhamento de saberes e experiências são potentes para operar a metamorfose necessária, o que pode ocorrer através do protagonismo coletivo. Como sublinha Nóvoa (2023, p. 131)

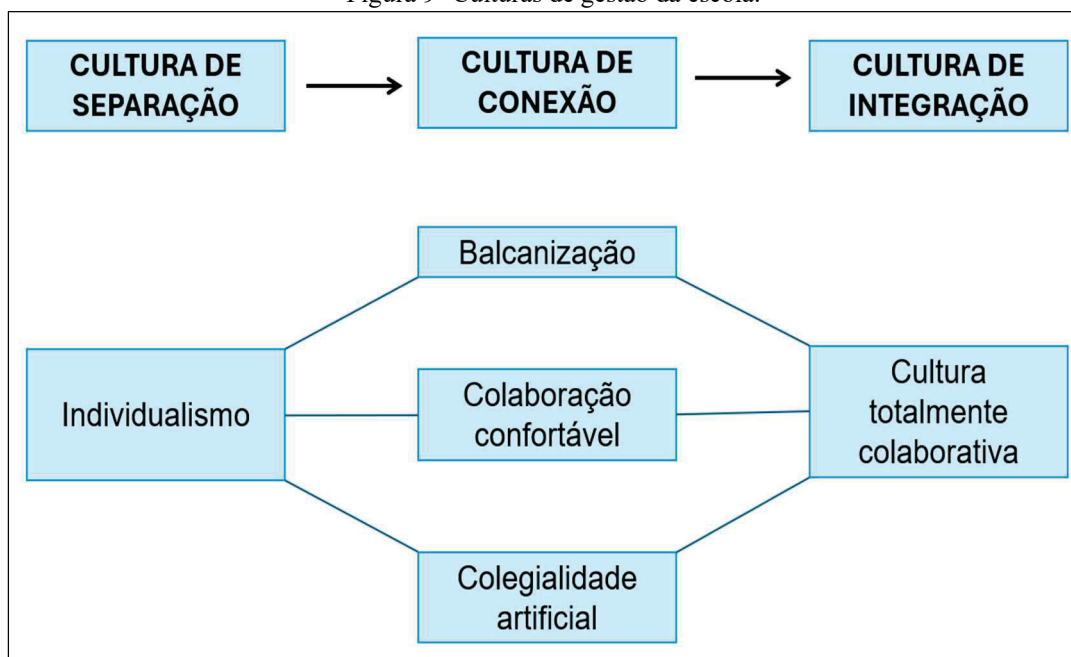
A metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensar o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responder aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escolar que se define, se enriquece e assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento dos professores.

Contudo, o protagonismo coletivo depende da cultura escolar presente. A cultura escolar que apoia a aprendizagem dos professores cria um ambiente propício para a troca de experiências, inovação pedagógica e atualização constante, elementos essenciais para que os professores alfabetizadores possam enfrentar os desafios do ensino com competência e confiança. Day (1999, p.126) defende que

Da mesma forma que as condições da sala de aula afetam a capacidade dos professores em proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem para os alunos, também a cultura escolar determina um apoio positivo ou negativo para a aprendizagem dos seus professores.

O autor trata de três tipos de cultura de gestão da escola que influenciam diretamente no protagonismo coletivo dos professores, a saber da Cultura de Separação, da Cultura de Conexão, e da Cultura de Integração. A primeira é a mais restritiva e a última a mais colaborativa, conforme ilustra a figura 9.

Figura 9- Culturas de gestão da escola.



Fonte: Day (1999, p. 128).

No primeiro tipo de cultura de gestão, os professores trabalham separados, isolados e sozinhos, as barreiras não são as paredes da sala de aula, mas sim, a cultura de gestão implantada que impede o dinamismo e o desenvolvimento dos professores como um coletivo ativo. Na última, a cultura é totalmente colaborativa, suscetível a trocas, a aprendizagem compartilhada, a resolução de problemas como situação comum a todos os professores.

Por vez, a Cultura de Conexão apresenta uma flexibilidade nas formas de conviver dos professores no ambiente escolar e no seu desenvolvimento profissional. Ela se caracteriza pela balcanização, por meio da qual os professores trabalham isoladamente ou em grupos por afinidade, o que traz muitos problemas de divisão; se caracteriza pela colaboração confortável que não se estende às salas de aula, não produzem mudança, são uma cooperação disfarçada; e se caracteriza pelo colegiado artificial no qual a democracia implantada pelo sistema é

autoritária é trabalhar em coletivo é uma obrigação e não um desejo e bem-estar dos professores.

O Desenvolvimento da Colaboração, enquanto inovação de formação, deve considerar a cultura de gestão predominante na escola e “romper com o personalismo e o individualismo pedagógico do professorado” (Imbernón, 2009, p. 66), potencializando na cultura dos professores:

- [...] a autonomia compartilhada;
- O partilhamento de processos metodológicos e de gestão nos centros educativos;
- Introduzir a existência da indeterminação técnica, ou seja, ao trabalhar com seres humanos, a racionalidade técnica não tem resposta para tudo ou para quase nada e que outros fatores intervêm nos fatos sociais e educativos;
- Dar maior importância ao desenvolvimento pessoal mediante a possibilidade de destacar atitudes e emoções no coletivo e não desenvolver [...] a ocultação destas;
- Potencializar a autoestima coletiva diante dos problemas que surgem na realidade social e no ensino [...];
- A criação e o desenvolvimento de novas estruturas organizativas nos centros educativos que possibilitem um melhor ensino e uma maior colaboração nos processos de gestão (Imbernón, 2009, p. 66-67).

Essa cultura enunciada por Imbernón pode ser alcançada por estratégias que operam modificações em elementos estruturais, como maior participação das pessoas (profissionais, comunidade, pais de alunos, estudantes etc.) na escola, alteração nas relações por meio de processos nos quais há oportunidades para resolução de situações problemáticas a serem resolvidas conjuntamente, e num maior compromisso na tomada de decisões.

De forma prática, Imbernón sugere com base em ideias de Fullan e Hargreaves (1997), que as instituições educativas ao promover a cultura colaborativa possam:

Explicar o que acontece conosco e ouvir a todos sobre o assunto;
 Praticar e compartilhar a reflexão individual e coletiva [...]
 Assumir o risco da inovação;
 Comprometer-se com o trabalho na instituição e com os outros;
 Não brigar por pequenas coisas insignificantes. Aceitar a diversidade de opções sobre o ensino e a aprendizagem;
 Pedir ajuda aos colegas;
 Equilibrar trabalho docente e vida. Não falar sempre da mesma coisa;
 Reivindicar (e pedir ajuda se for necessário) tempo e espaço para uma formação na instituição com um projeto de mudança a partir de necessidades da instituição;
 O projeto dever ser atingível com a participação de toda as pessoas;
 O mais importante é o alunato, sendo que seu desenvolvimento é paralelo ao do professorado (Imbernón, 2009, p. 68-69).

A respeito, entretanto, resta destacar que o desenvolvimento da colaboratividade não está restrita ao compromisso do professor e da escola, mas é um compromisso indispensável a ser adotado pelos promotores da formação continuada. Day oferece cinco lições para a

efetividade do desenvolvimento profissional dos professores:

Cinco lições valiosas para os responsáveis pela promoção do desenvolvimento profissional dos professores:

- i. Qualquer programa completo deve ter em atenção a aplicação de conhecimentos, de entendimentos e de destrezas no contexto da sala de aula, um modelo simplista de “aprendizagem-aplicação” não resulta;
- ii. O feedback e o acompanhamento contínuo são componentes essenciais do processo de transferência;
- iii. A disposição e o empenho em relação à aprendizagem dever ser características sempre presentes no professor enquanto aprendente ao longo da vida;
- iv. A cultura organizacional dever ser de entreajuda, (no que diz respeito às relações profissionais entre colegas) as oportunidades de aprendizagem através do acompanhamento e do feedback dos colegas exigem uma cultura escolar que facilite as relações colegiais de modo contínuo, bem como uma forte liderança, “manifestada no estabelecimento de prioridades, na distribuição, por um lado, e uma liderança social e substantiva, por outro.
- v. Os recursos devem ser considerados em função do desenvolvimento a longo prazo, de acordo com um conjunto equilibrado de necessidades de aprendizagem (Day, 1999, p. 223-224).

A primeira lição atrelada ao desenvolvimento da colaboração diz respeito aos programas de formação estarem em consonância com a realidade dos professores, como já discutido. Dessa maneira, o programa colabora com o trabalho dos professores e propícia a colaboração na própria formação.

A segunda lição dá importância às devolutivas necessárias aos professores sobre o seu percurso, avanço e oportunidades de melhoria quanto ao desenvolvimento profissional no contexto do programa realizado. Para tal, o acompanhamento colaborativo é essencial e favorece as aprendizagens teóricas e práticas dos professores.

A terceira lição opera no campo da subjetividade. Dialoga com a disposição e com o empenho necessários de serem demonstrados pelo professor. Envolve o aspecto da deliberação, por meio do qual se entende que “[...] aprender decorre de uma escolha deliberada de participar ou não de dado processo” (Placco, Souza, 2003, p. 19). Assim, é uma decisão e posicionamento pessoal de cada professor.

A quarta lição relaciona-se à Cultura de Integração. Sousa(2020) apontou em sua pesquisa sobre o PNAIC que 94,5% das professoras participantes de seu estudo consideraram importante receber acompanhamento da prática pedagógica. A autora disse que percebeu que “[...] as professoras valorizam, sentem a necessidade e percebem a relevância do acompanhamento de suas práticas na sala de aula pelos gestores, coordenadores locais e Orientadores de Estudo” (Sousa, 2020, p. 201). Essa realidade encontram-se em outras pesquisas como de Lucca et. al. (2021), Machado e Teixeira (2020) e Lourenço (2020).

A quinta lição enfatiza a longitude dos planos de formação, considerando os recursos indispensáveis. A aprendizagem é fruto de vivências, experiências, pesquisas, estudos, empenho e disposição a longo prazo, portanto, os recursos para assegurá-la devem ser garantidos pelos responsáveis pela promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

Por fim, importa destacar que Imbernón (2010,72) defende a cultura colaborativa na formação como princípio e como metodologia. Sintetiza essa ideia acentuando a necessidade de

- Romper com o individualismo da formação.
- Considerar a colaboração como colegialidade e mais como ideologia do que estratégia de gestão.
- Não entender colaboração como uma tecnologia que se ensina, mas, sim, como um processo de participação, implicação, apropriação e pertencimento;
- Na colaboração partir do respeito e do reconhecimento do poder e da capacidade de todos os professores.
- Redefinir e ampliar a liderança escolar, o que representa uma necessidade.
- Poderão ajudar na formação colaborativa: a pesquisa-ação; a elaboração de projetos de mudança e a narração.

Em suma, o desenvolvimento da colaboração perpassa a formação continuada a partir do protagonismo coletivo, da cultura da gestão da escola, do rompimento do personalismo e do individualismo, da potencialização da cultura dos professores e das questões práticas garantidas. Isso deve ser intencionado pelos que promovem o desenvolvimento profissional dos professores nos programas de formação continuada.

Defendemos, portanto, que, por meio da colaboração, o desenvolvimento profissional será aspecto contextual e simultaneamente objetivo a ser buscado, a partir do posicionamento pessoal do professor, da disposição e do compromisso da escola, e das decisões e investimentos dos responsáveis pela formação.

2.3.3 Potencialização da identidade docente

A terceira inovação da formação continuada defendida por Imbernón é a potencialização da identidade docente. Ao passo que a reflexividade dos professores é mobilizada e permitida, concebendo-o como sujeito da formação e não como objeto, a formação inaugura uma alternativa inovadora ao processo. Em um cenário de formação predominantemente guiada pelo controle e manipulação, a potencialização da identidade docente é inviabilizada. Imbernón (2010, 2009) declara que a história dos professores tem sido marcada por dependência e subsídios. Em seus termos, comprovam essa ideia

o currículo fechado, a pouca autonomia, a dependência orgânica, a desconfiança endêmica, o predomínio de cursos, a necessidade de créditos para o desenvolvimento, a submissão hierárquica, o conceito de semiprofissional, os especialistas que ditam as normas, os saberes ou conhecimentos profissionais dados, a profissão sem um reconhecimento de “identidades”, etc. (Imbernón, 2009, 72).

Nesse posicionamento, a identidade docente de que se trata está estreitamente vinculada à consequência da capacidade de reflexão da pessoa ou do grupo comum, de constituir-se objeto autorreferente, considerando o passado, o presente e o futuro na observação, análise e reflexão crítica de si (Imbernón, 2009, p. 72).

Além disso, a identidade pessoal dos professores é fortemente modelada pelas experiências escolares que viveu em seu próprio percurso escolar, bem como pelas relações influenciadas por seus professores (Tardif, 2014, p. 73). É com base nesse paradigma de história pessoal, além da identidade profissional, que os professores refletem seu modo de se ver e de praticar seu conhecimento prático, uma vez que “o desenvolvimento profissional é indissociável da trajetória biográfica” e a “a identidade pessoal e social do docente afeta seus interesses e suas respostas no trabalho da formação” (Freitas, 2007, p. 42). Logo, a identidade pessoal e profissional do professor estão inter-relacionadas.

Por sua vez, Marcelo (2009) defende que a identidade profissional do professor caracteriza-se por 4 (quatro) aspectos:

1. É um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências [...] Assim sendo, a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: Quem sou eu, neste momento? Mas sim, em resposta à pergunta: Quem é que eu quero ser?
2. Depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adotam características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). [...]
3. Compõe-se de sub-identidades mais ou menos inter-relacionadas. Estas sub-identidades têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se movem [...] Quanto mais importante uma sub-identidade é, mais difícil é modificá-la;
4. A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fato importante para que este se converta num bom professor. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos (Marcelo, 2009, p. 12).

Em face disso, compreende-se que a formação continuada de professores é um processo dinâmico que envolve a constante evolução da identidade profissional por meio da reflexão sobre experiências passadas e presentes. Em vez de se concentrar apenas na questão imediata de quem o professor é, este processo incentiva a introspecção sobre quem eles desejam se tornar no futuro, promovendo um crescimento pessoal e profissional contínuo.

Diante disso, defendemos que o desenvolvimento profissional do professor não ocorre

isoladamente; ele é moldado tanto pelas características individuais quanto pelas circunstâncias externas em que o professor está inserido. A identidade profissional de um professor é multifacetada e não segue um modelo único. Em vez de se aderir rigidamente a normas prescritas de comportamento e conhecimento, os professores têm a liberdade de desenvolver um estilo profissional que reflete suas próprias influências e contextos.

Entendemos, portanto, como apontado por Marcelo (2009), que a identidade profissional é formada por diversas sub-identidades, cada uma refletindo os diferentes papéis e ambientes nos quais os professores atuam. A importância de cada sub-identidade varia, e aquelas que são mais centrais à percepção de si tendem a ser mais resilientes a mudanças.

A sólida formação de uma identidade profissional é relevante para que os professores desenvolvam um sentido de autoeficácia, motivação e satisfação em seu trabalho. Ela desempenha um papel fundamental na eficácia do ensino, sendo influenciada por fatores pessoais, sociais, e cognitivos. Este complexo processo de construção identitária contribui significativamente para que os professores alcancem um alto nível de competência e compromisso em sua profissão.

Ademais, Nóvoa (2023, p. 70), por vez, acentua que

A identidade do profissional do professor não pode ser diluída num conjunto de “figuras (facilitador, colaborador, tutor...) que parecem trazer uma” linguagem inovadora” quando, na verdade, destroem o núcleo central da profissionalidade docente.

Para o construtivismo, o professor é um criador de ambiente de aprendizagem para ajudar os alunos a fazerem conexões, sendo, para essa perspectiva, um facilitador ou mediador. Para o Interacionismo, ele deve estimular a colaboração, promover a troca de ideias e incentivar interações, sendo visto como moderador ou colaborador. Para o tradicionalismo, o professor é a principal fonte da informação, tem papel dominante e centralizador, logo, é reconhecido como transmissor de conhecimentos. Ademais, vê-se o professor atualmente como mentor, *coach*, orientador, guia etc.

Enfim, a depender da perspectiva teórica, filosófica e metodológica, a identidade do professor (sua nomeação) é reconfigurada. Nesse contexto, encontra-se a preocupação de Nóvoa com a diluição da figura do professor; questão que influencia o modo de ver a profissionalidade docente, por vezes a diminuindo e a fragmentando, mais do que lhe garantindo valor.

Tardif (2014) reafirma que o professor não pode ser tomado como um simples aplicador de conhecimentos, visto que isso atenua sua autonomia, nem por um mero agente determinado

pelos mecanismos sociais para reprodução, pois ele é “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (2014, p. 230).

A perspectiva da formação, por conseguinte, se altera quando reconfigurado o reconhecimento da identidade do professor. E, Nóvoa adverte:

Do mesmo modo, os programas de formação docente não podem ser substituídos por uma série de *workshops*, oficinas ou atividades *edtech*, como se bastasse um treino rápido ou um contrato com as escolas para alguém se tornar professor [...] A passagem de uma identidade individual a uma constituição coletiva é essencial para a emergência de um conhecimento profissional docente. É indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração; ou, dito de outro modo, que permitem um trabalho de reflexão, de partilha e de análise, no seio de “comunidades de conhecimento” organizadas por professores (Nóvoa, 2023, p.70).

No centro da formação deve se manifestar a potencialização da identidade docente, fato a institui-se na cooperação e colaboração, já defendida. Os programas de formação atrelados coerentemente a isso, estarão ancorados em princípios da prática da flexibilidade e da valorização da autonomia docente. Buscarão contribuir com a melhoria de fatores como salários, níveis de decisão, níveis de participação, clima de trabalho, legislação etc. (Imbernón, 2010). Para isso, entretanto,

Os professores devem assumir condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser agir e analisar o que fazemos), sem ser mero instrumento nas mãos de outros (Imbernón, 2010, p, 78)

Ser sujeito da formação é atuar ativamente nela, envolver-se na inovação da colaboração. Ser sujeito da formação é comprometer-se com o refletir e com o fazer, com o decidir e com as mudanças necessárias, em si e no coletivo, pois

Nada substitui um bom professor. Nada. Nada mesmo. Nada o substitui para apresentar o mundo, todos os mundos, aos mais novos. Nada o substitui para dar aos alunos a possibilidade de chegarem mais longe, aonde nunca chegariam sem o seu trabalho, sem a sua dedicação (Nóvoa, 2023, p. 41).

Por fim, a serviço da potencialização da identidade docente na formação, Imbernón (2010) sugere elementos para a reflexão pessoal do professor, viáveis de serem incorporados nas formações continuadas. Os elementos tratam da subjetividade do professor, as quais

perpassam a reflexão de sua própria imagem e as perspectivas de seu trabalho no tempo, e sugerem a adoção de um diário de anotações para registro periódico de narrativas de aprendizagem, de vivência dos desafios, das melhorias, dos avanços e de demais experiências significativas que posteriormente podem ser revisitadas e analisadas.

Quadro 3- Elementos para a reflexão pessoal, apresentados por Imbernón.

O que fazer na prática da formação?	
1. Autoimagem	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quem sou eu como professor? ○ Que conexões existem com quem sou como pessoa?
2. Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> ○ Até que ponto estou agindo bem em meu trabalho? ○ Estou satisfeito comigo mesmo como professor? ○ Quais são as fontes de minha alegria e satisfação? ○ O que me faz duvidar de minhas qualidades pessoais e profissionais?
3. Motivação para o trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que me motivou para me tornar professor? ○ O que me motiva para continuar sendo? ○ O que poderia contribuir para aumentar (ou manter) minha motivação como professor? ○ Como outras pessoas podem me ajudar?
4. Percepção da tarefa	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que devo fazer para ser um bom professor? Como? ○ Sinto que os problemas emocionais ou relacionais de meus alunos me preocupam? Até que ponto? ○ É suficiente que todos os meus alunos consigam atingir os mínimos objetivos em minhas aulas? ○ Quel é meu programa de desenvolvimento profissional? ○ Daquilo que faço habitualmente, o que faz e o que não faz parte de meu trabalho como professor? ○ O que posso fazer para melhorar minha situação?
5. Perspectivas futuras	<ul style="list-style-type: none"> ○ Quais são as minhas expectativas par ao futuro e o que sinto em relação a elas? ○ Como vejo o resto de meus anos no ensino? Como posso melhorar meu futuro?
<p><u>Diários de aprendizagem de professores</u></p> <p>Os diários sobre o trabalho podem ser um bom elemento de desenvolvimento pessoal e profissional [...].</p> <p>Fonte: Imbernón (2010, p. 82).</p>	

2.3.4 Criação de comunidades formativas

Dentre as diversas compreensões sobre “comunidades” que aparecem nas pesquisas da área da educação, a referência ao termo comunidades enunciada por Imbernón (2010) remete-se a três entendimentos: comunidade de prática, comunidade de aprendizagem e comunidade formadora. A criação de comunidades formativas é a quarta inovação enunciada pelo autor.

Nesse contexto, a Comunidade de Prática é constituída por grupos de professores com o objetivo de desenvolver um conhecimento específico (não científico), voltado às experiências práticas em que o objeto de análise em foco é testado e discutido. Pode-se realizar no formato presencial ou virtual. Nas palavras de Imbernón (2009, p. 81), “[...] a comunidade de prática seria um grupo de professores e professoras que intercambiam, refletem e aprendem mutuamente sobre sua prática”, ou ainda, a Comunidade de Prática poderia ser “[...] um movimento de professores ou a formação que estes movimentos geram, com a intenção de aprender dos pares e intercambiar informações”.

A Comunidade de Prática tem sido apontada como promissora nas pesquisas educacionais:

Pesquisas recentes sugerem que oportunidades para participar de ‘estudo das aulas’, em que grupos de professores participam da observação conjunta, análise e avaliação de aulas, podem ser particularmente promissoras como um ambiente em que educadores aprendem com seus colegas (Darling-Hammond, L. *et. al.*, 2019, p. 345).

Por outro lado, quando há obstáculos e essa comunidade é impedida de ser criada, os efeitos da formação continuada são questionados. O ex-governador da Carolina do Norte, Estados Unidos, fundador do Conselho de Padrões de Ensino Profissional, e presidente por 10 anos da Comissão Nacional de Ensino e o Futuro da América, James B. Hunt Jr. , declarou que

Os professores não têm tempo e oportunidades para ver as salas de aula uns dos outros, aprender com mentores e trabalhar em colaboração. O apoio e a formação que recebem são episódicos, míopes e muitas vezes sem sentido. Enquanto isso, estados e distritos gastam milhões de dólares em cursos acadêmicos desconectados das realidades das salas de aula, mas pouco em ajudar os educadores a encontrarem soluções para os desafios diários que enfrentam (Darling-Hammond, L. *et. al.*, 2019, p. 2).

Dessa maneira, como observado na declaração de Hunt Jr, sem o comprometimento político dos responsáveis pela formação a Comunidade de Prática, não se estabelecerá. Esse cenário impacta negativamente os resultados da formação continuada, visto o impasse gerado entre a realidade dos professores e a formação que recebem.

A Comunidade Formadora, por conseguinte, ocorre além das padronizações da cultura social e/ou acadêmicas. Se assemelha à Comunidade de Aprendizagem, exceto pelos papéis que atuam os agentes. Todos assumem posição ativa, mas o protagonismo assumido é dos professores. Imbernón (2009, p. 82) esclarece que, na Comunidade Formadora, ocorre a interiorização de conceitos basilares que organizam a aprendizagem. Assim, são ressignificados “[...] o valor de uso do tempo e sua organização, o uso dos espaços ou das noções do que se entende por trabalho ou trabalhar, do que é ensinar e do que significa aprender”.

No sistema brasileiro da educação básica, uma Comunidade Formadora é muito difícil de ocorrer, uma vez que o controle do tempo, dos espaços, do sentido de trabalho do professorado está enraizado em determinações aquém dos agentes que estão na escola. Embora se fale tanto em autonomia do professor e da escola, está escamoteia às teias fortes que impedem os agentes da comunidade escolar de ressignificarem o tempo e o espaço de aprendizagem.

A Comunidade de Aprendizagem, por sua vez, tem por base de criação a comunicação e a participação, como Nóvoa salienta,

Não me interessa acentuar o comum que vem de “comunidade”, pois vivemos um tempo de identidades excessivas e a missão da escola é alargar horizontes e pertencas. Interessa-me, antes, chamar a atenção para o comum que vem de “comunicação”, pois é nele que residem as possibilidades de diálogo e de partilha com os outros. É o tema da cidadania, da participação na *res publica*, da importância da educação como projeto público (Nóvoa, 2023, p. 27).

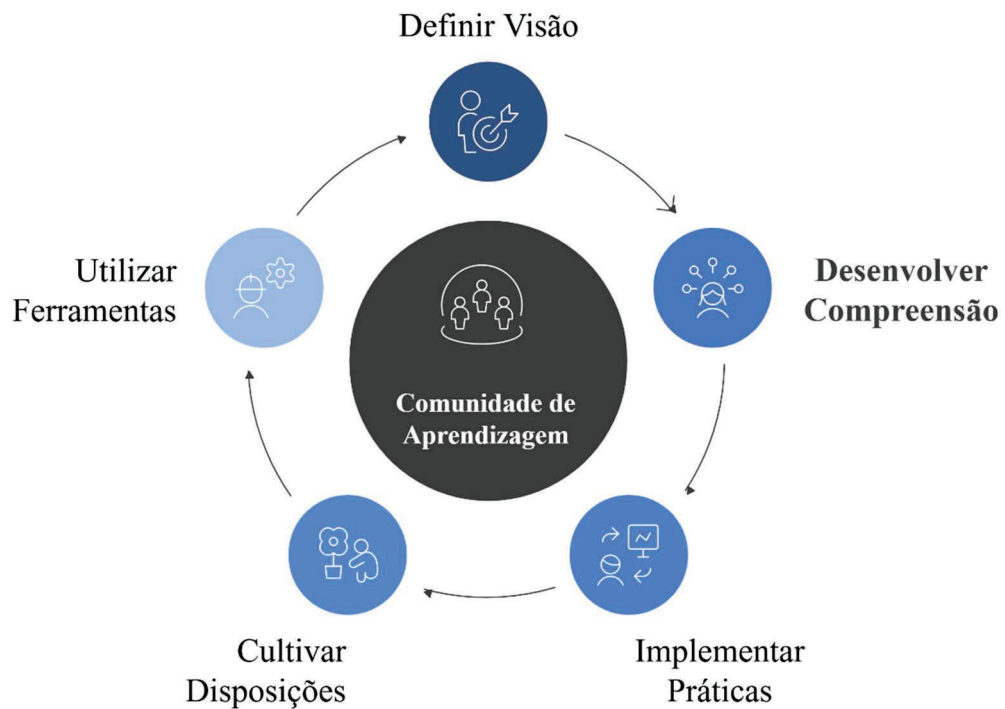
A comunicação e a participação compõem a colaboração, a promoção de conexões de apoio, de prática, de aprendizagem e de formação coletiva e individual. Alguns princípios pedagógicos para a criação da Comunidade de Aprendizagem precisam ser compartilhados:

Todos os membros compartilham metas [...];
 Uma organização e um ambiente de aprendizagem são criados [...];
 Os processos de ensino-aprendizagem são o centro da instituição escolar [...];
 Criam-se grandes expectativas (professores-alunos-famílias-comunidade) [...];
 Desenvolve a autoestima [...];
 Avalia-se contínua e sistematicamente [...];
 A participação dos alunos, das famílias e da comunidade é alta [...];
 A liderança escolar é compartilhada [...];
 Um diálogo reflexivo e um ensino entre iguais são gerados [...] (Imbernón, 2010, p. 88 - 89).

Esses princípios perpassam metas, organização de ambientes, expectativas partilhadas, autoestima, avaliação, liderança compartilhada e diálogo reflexivo. Operam para a criação e promoção de uma Comunidade de Aprendizagem em que todos os agentes importam e podem colaborar, pois os conhecimentos são reconhecidos e partilhados, repercutindo no aprimoramento da escola e no enriquecimento profissional de todos (Imbernón, 2010, p. 90).

Os estudos de Darling-Hammond e Bransford (2019) tem muito a contribuir com a proposta da Comunidade de Aprendizagem. Eles apresentam que ela é uma estrutura importante para aprender a ensinar. Quatro elementos compõem a Comunidade de Aprendizagem, a qual se movimenta em torno da visão. Os elementos são: entendimento, práticas, ferramentas e disposição (fig. 10).

Figura 10– Aprendendo a ensinar em comunidade.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 330).

Nos estudos de Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 139), a visão é o primeiro passo que oportuniza o “aprendizado da observação e o processo de execução”. De acordo com essa compreensão, a aprendizagem dos professores em Comunidade de Aprendizagem ocorre quando o desenvolvimento da visão para a prática é permitido; quando há um conjunto de entendimento a respeito do ensino e da aprendizagem e sobre os alunos, quando existe vontade, deliberação própria para utilizar esses conhecimentos; quando ocorrem práticas que oportunizam atuar com base em suas crenças e intenções; e quando as ferramentas de suporte para suas ações profissionais são asseguradas. Dentre os estudos que amparam a estrutura da Comunidade de Aprendizagem desses autores estão as pesquisas de Shulman e Shulman (2016).

Shulman e Shulman (2016) pesquisaram sobre como e o que os professores competentes aprendem, sob uma perspectiva em transformação, fundamentados no programa “Promover uma Comunidade de Aprendizagem (PCA)”. Com base no estudo prático que realizaram, sugerem modelos para o desenvolvimento da aprendizagem do professor caracterizado pelas dimensões da visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade (2016, p. 124). Os autores partem do pressuposto de que

Um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado e disposto para ensinar e para aprender com suas experiências práticas. Portanto, os elementos que aparecem na teoria são: preparado (visão), disposto (tem motivação), capacitado (tanto sabendo, como sendo capaz de “fazer”), reflexivo (aprende com a experiência) e comunitário (agindo como membro de uma comunidade profissional). Cada uma dessas dimensões envolve aspectos do desenvolvimento pessoal/profissional e pode conectar-se como parte de um currículo de formação docente ou de formação continuada (Shulman; Shulman, 2016, p. 123 -124).

Essas partes, contudo, não são tomadas isoladamente. Todas elas, conforme os autores, compõem um modelo mais amplo, inseridas nos níveis individual e comunitário. Níveis esses independentes, mas interrelacionados.

De acordo com Shulman e Shulman (2016, p. 125), o professor precisa pensar no ensino “como um processo diferente de ‘dar aulas’ e na aprendizagem como um processo diferente de repetir ou reafirmar o dito pelo professor”. Os autores ressaltam ainda que, o professor deve estar, “em termos ideológico, profundamente insatisfeito com o *status quo*”. Essa forma de pensar favorece o desenvolvimento da visão do professor.

Para isso, entretanto, importa a disposição, uma vez que a decepção com a realidade por si só, pouco altera o cenário. A motivação, concordam os autores, é uma categoria interna, mas questionam:

Que tipos de formação de professores, tais como cursos, oficinas, grupos de pesquisa, estudos de caso, desenvolvimento de uma comunidade de professores, reestruturação da escola, rede de professores, suporte administrativo, dissonância cognitiva etc., seriam úteis para promover esse desenvolvimento motivacional? De onde vem a vontade de mudar? Em que medida a “disposição” é uma categoria interna e em que medida ela resulta da gestão de incentivos, prêmios e pressões externas?

Os autores deixam a problemática sem resposta, recomendando sua análise nos contextos das políticas concretas e defendem que tais questionamentos podem ser bastante úteis na elaboração das políticas de formação e na implementação e avaliação dos programas formativos realizados com e para os professores.

Além da visão e da disposição, Shulman e Shulman (2016) sublinham que a “um professor competente precisa entender o que deve ser ensinado, assim como precisa saber como ensinar” (2016, p. 126). Isso incorpora “os princípios dos problemas, tópicos e questões do currículo de sua disciplina”. Nesse contexto, faz-se necessário analisar a dimensão da compreensão, a qual se reporta aos conhecimentos intrínsecos à docência: conhecimento disciplinar, curricular, organização e gestão da sala de aula, avaliação da aprendizagem etc.

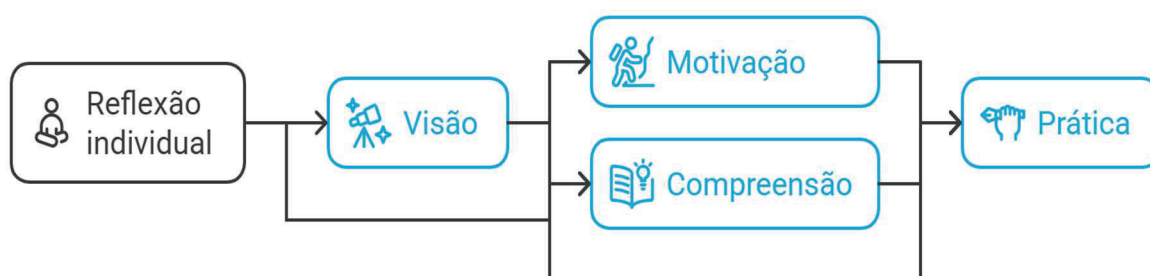
Por conseguinte, “um profissional competente não é apenas alguém inspirado, esclarecido e motivado; ele também deve estar habilitado nas variedades da prática”. Então, não basta saber se não se é capaz de fazer, posto que “todo ensino exige muito dos professores no

momento da prática”. Diante disso, aos responsáveis pela formação, recomenda os autores, analisar como o desenvolvimento da prática pode ser “estimulado, medido, corrigido e sustentado” (Shulman e Shulman, 2016, p. 129).

Pesquisas indicam que comunidades profissionais nas quais professores compartilham entendimentos sobre a natureza de uma boa prática docente e trabalham juntos para colocá-los em prática criam cenários particularmente propícios para aprender a ensinar (Darling-Hammond, L. *et. al.*, 2019, p. 345).

Nesse processo, a reflexão é construto indispensável; é o coração da aprendizagem. É possível aprender com a experiência por meio da reflexão, mediante a qual emerge a “capacidade de transformar-se de maneira deliberada”. Assim, conforme os autores, “[...] a reflexão é a chave para aprendizagem e o desenvolvimento do professor” (Shulman e Shulman, 2016, p. 129). Reflexão essa a partir de análise crítica estruturada, que é autoconsciente, que avalia, revê e aprende com a experiência de si e de outros. A figura 11 expõe uma síntese dos cinco componentes do nível individual do modelo de Shulman e Shulman (2016).

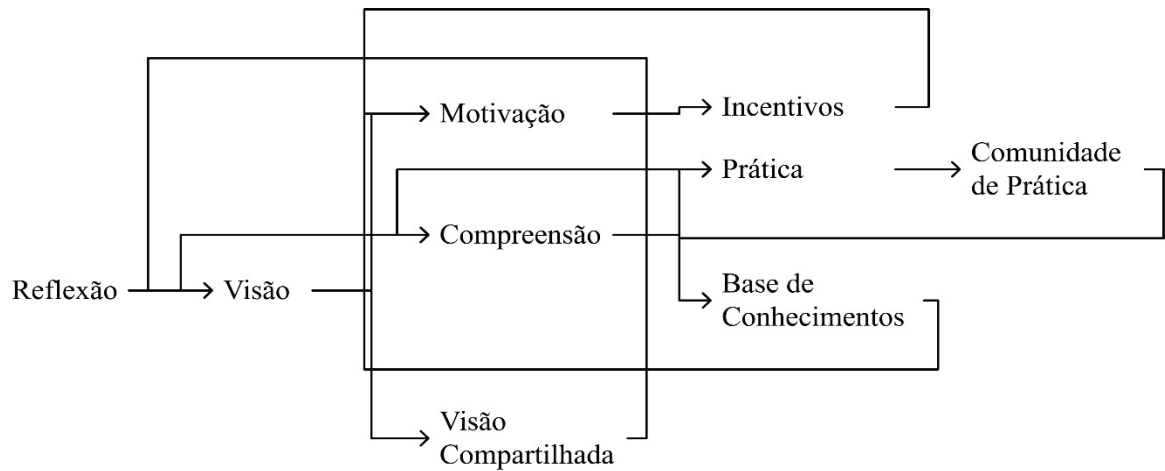
Figura 11- Nível individual de análise.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Shulman; Shulman (2016, p. 125).

O último elemento discutido pelos pesquisadores é o comunitário. Apesar de apresentá-lo didaticamente separado do nível individual composto pelos elementos anteriores, acentuam que a dicotomia é enganadora: “as duas dimensões estão em interação contínua e se determinam mutuamente”. Isso devido os indivíduos influenciarem a comunidade na formação de normas, costumes, práticas, incentivos etc., e simultaneamente sofrerem influência dela. Logo, o nível comunitário de análise pode ser visto nas figuras 12 e 13, levando-se em conta que o modelo individual de visão, motivação, compreensão, prática e reflexão tem uma concepção multifacetada, e é representado nos retângulos azuis, traduzindo-se no ensino e a aprendizagem do professor.

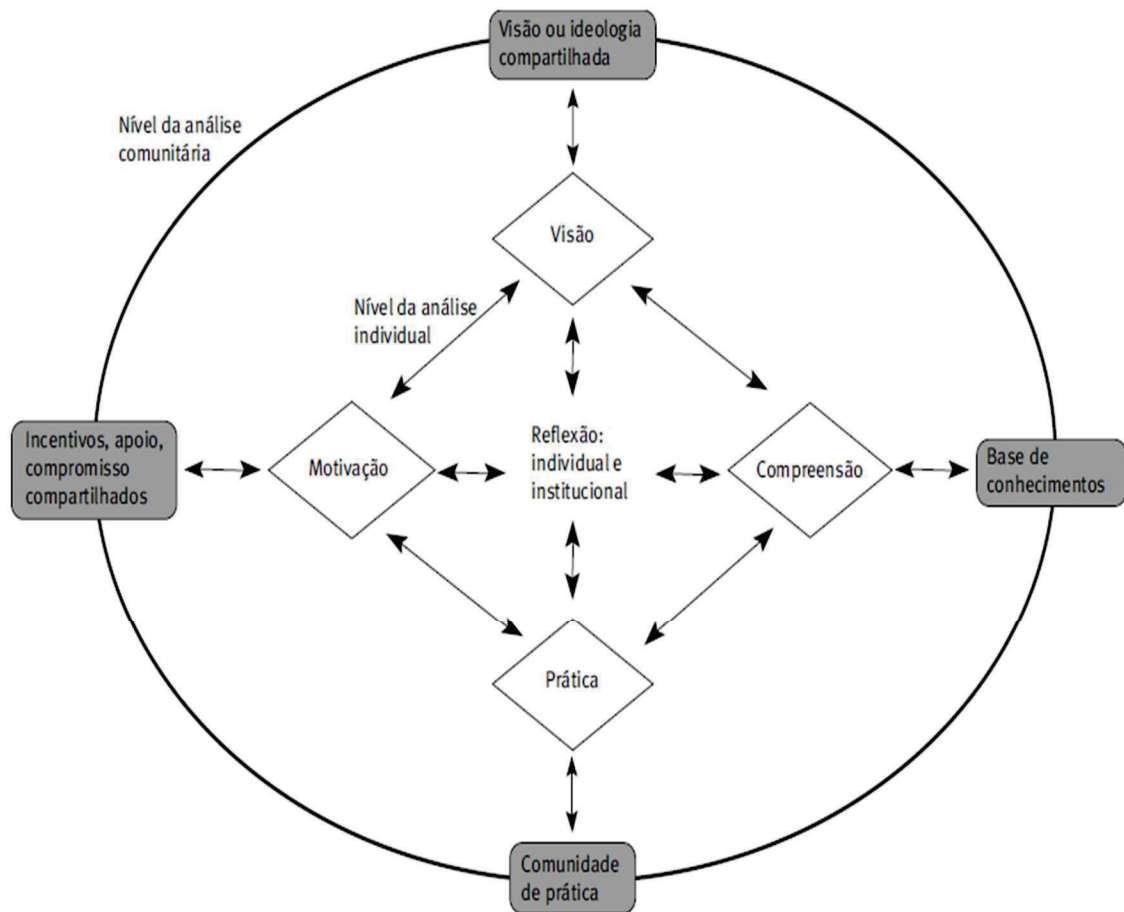
Figura 12- Nível comunitário da análise.

Diagrama de Reflexão e Conexões

Fonte: Reelaborado pela autora com base em Shulman; Shulman (2016, p. 132).

No nível comunitário da análise estão centralizadas as oportunidades organizacionais para reflexão e para aprender com a própria experiência. Ela entretanto são ladeadas pela visão ou ideologia compartilhada, por uma base de conhecimentos, por incentivos, apoio, compromisso compartilhados e em uma comunidade de prática. Este nível, portanto, é mais elaborado que o anterior por prever a coletividade e compartilhamento de perspectivas. Rompe com o individualismos e com o isolamento tão presente na vida e profissão da maioria dos professores brasileiros.

Figura 13– Comunidades de aprendizagem nos níveis individual e institucional.



Fonte: Shulman; Shulman (2016, p. 133).

De outro modo, a figura 13, apresenta outra camada voltada a um modelo de ensinar e aprender a ensinar, na participação de comunidade de professores, sendo estes aprendizes. A camada política é a última que cerca o modelo, e para os autores é a mais superficial, embora sua importância seja altamente influenciadora dos processos de aprender e de ensinar (fig. 14).

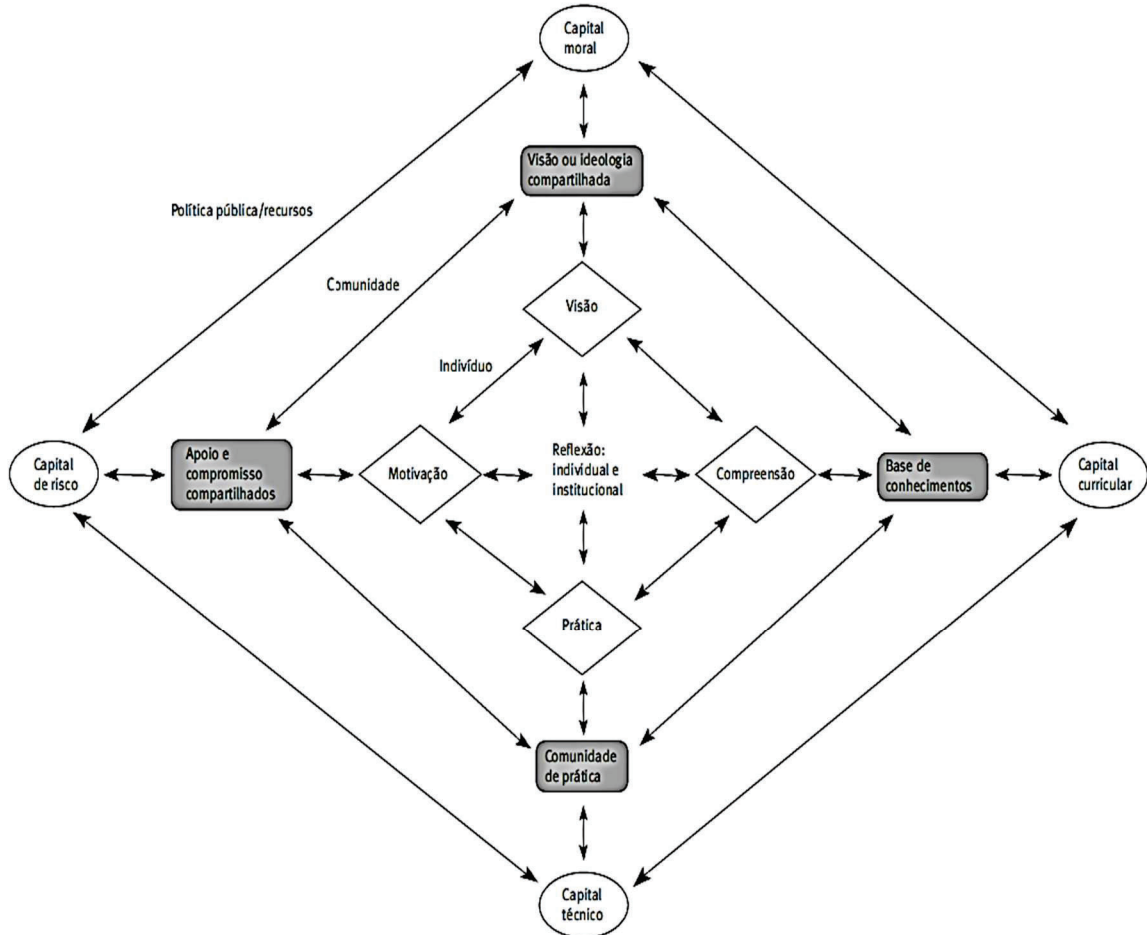
A metáfora do “capital” foi utilizada pelos pesquisadores para nomear os recursos e fizeram distinção entre o capital de risco, voltado à provisão financeira, o capital curricular, cultural e moral e capital técnico. Explicam eles que “o mundo da política pública é representado tanto pelo apoio como pela execução das mudanças e inovações em ensino e aprendizagem”.

Como destacam, “o ensino e a aprendizagem eficazes dependem da provisão de recursos adequados” e a alocação de recursos está na camada política. A ausência de recursos é um obstáculo recorrente à melhoria da formação continuada dos professores e conseqüentemente da sua prática (Gatti, 2010b).

Diante disso, os autores recomendam que “[...] na formação continuada, os formadores

devem criar ambientes que apoiam, sustentam e ‘refinam’ as visões, as compreensões, as práticas as motivações e as reflexões de todos os seus membros”.

Figura 14– Comunidades de aprendizagem nos níveis individual e institucional.



Fonte: Shulman; Shulman (2016, p. 135).

A análise apresentada por Shulman e Shulman (2016) sublinha uma transformação significativa no enfoque da formação continuada de professores, que evolui de uma perspectiva individual para um modelo mais holístico e integrado. Nessa abordagem, o desenvolvimento dos professores é visto como parte de um ecossistema mais amplo. Em vez de considerar cada professor como um aprendiz isolado, a formação é entendida como um processo coletivo e colaborativo. Esse é nível de interação e compreensão que defendemos para uma formação inovadora e, portanto, qualitativa. Ela transcende a sala de aula. Não a abandona, porém dialoga com ela e com os demais espaços – os internos e os externos da profissão docente.

Esse nível de comunidade de aprendizagem implica na criação de comunidades formativas, nas quais os professores trabalham juntos, compartilham práticas, experiências e conhecimentos, promovendo uma aprendizagem colaborativa que favorece tanto a prática

pedagógica individual quanto a coletiva.

Ademais, as instituições educacionais desempenham papel relevante ao proporcionarem suporte institucional adequado (Gatti, 2010b). As escolas são vistas como ambientes que devem apoiar o desenvolvimento contínuo dos professores por meio de recursos, oportunidades de desenvolvimento e uma cultura organizacional que valorize a aprendizagem contínua. Essa visão também incentiva o envolvimento dos professores com as comunidades locais, criando laços que podem informar e melhorar suas práticas de ensino e expandir suas perspectivas profissionais.

Com essa visão sistêmica, os objetivos da aprendizagem são ampliados para incluir não apenas o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, mas também capacidades de reflexão crítica. Professores são incentivados a refletirem sobre suas práticas, sobre os contextos de ensino e sobre as necessidades dos alunos; o que leva a uma prática mais consciente e adaptativa.

Essa abordagem prepara os professores para serem mais flexíveis a uma variedade de contextos e necessidades dos alunos, promovendo melhor equidade e inclusão. Ao fomentar uma cultura de aprendizagem contínua, estabelece-se o entendimento de que a aprendizagem não termina com a formação inicial, mas é um processo dinâmico que se desenvolve com o tempo e com a prática. Vai, inclusive, ganhando novos contornos em que crenças são superadas e outras se busca retomar – é um caminhar crítico de si e crítico do entorno.

Em síntese, os modelos de Shulman e Shulman (2016) oferecem uma perspectiva importante para entender o desenvolvimento profissional dos professores e fomentar políticas de formação continuada que respondam aos desafios do sistema educacional contemporâneo, visto comprometer-se em atender tanto os níveis individual quanto comunitário.

Imbernón (2010, p. 90) sugere que

para a formação, talvez seja interessante explorar a comunidade como compromisso mútuo da prática, isto é, comunidades formadoras para desenvolver um projeto educacional comunitário e comunidades de aprendizagem enquanto aprendizagem coletiva entre todos os agentes que intervêm na educação ou em um projeto educativo comunitário, compartilhado de forma coletiva.

Assim, para o autor, interessa a compreensão da comunidade não como estrutura, mas como um complexo de práticas. Não como espaço físico, mas como comunidade que se perfaz sobre a égide da comunicação e não pela autoridade. Uma forma de desdobramento prático da criação de comunidades formativas pode ser verificada no quadro 4.

Quadro 4– Proposta sobre a criação de comunidade formativa.

O que fazer na prática da formação?
○ Criar comunidades de prática e redes presenciais e virtuais ou associações de aprendizagem que potencializem a colaboração e a cooperação entre os professores, a fim de se assumir uma maior autonomia, analisar a diversidade dos contextos educativos e estabelecer um intercâmbio de conhecimento prático profissional.
○ Criar seminários de troca e reflexão sobre temáticas que ajudam a desaprender conhecimentos, colocar o que se sabe em quarentena e aprender novos conhecimentos, que permitam sensibilizar e reconceituar uma nova forma de ver a educação no século XXI.
○ Desenvolver uma formação junto à comunidade, para analisar problemáticas educativas, elaborar compromissos e sensibilizar para a participação.
○ Abrir a instituição escolar para atividades de formação da comunidade.
○ Elaborar novas estruturas organizativas e didáticas, assim como realizar projetos de mudança.
○ Elaborar junto à comunidade um projeto educativo comunitário.
○ Criar comissões mistas, professores-comunidade, para analisar situações problemáticas da instituição de ensino e buscar possíveis soluções.
○ Narrar a história do passado e analisar o que se sabe e como a prática vem sendo construída.

Fonte: Imbernón (2010, p. 92).

Assim, diante das investigações apresentadas e das considerações de Imbernón, ressalta-se que as comunidades formativas podem ser uma inovação relevante na formação continuada de professores alfabetizadores, integrando elementos em especial da Comunidade de Prática e de Aprendizagem (Imbernón, 2009). Elas oferecem um ambiente colaborativo, no qual os docentes compartilham experiências práticas e desenvolvem soluções para os desafios diários, promovendo tanto a prática pedagógica individual quanto coletiva.

Sublinhamos, nessa perspectiva que as comunidades formativas facilitam a troca de conhecimentos. Essas comunidades incentivam a reflexão crítica, permitindo a ressignificação de conceitos fundamentais do ensino e da adaptação de suas abordagens às necessidades específicas dos alunos e da escola – olhando para o estudante em sua necessidade diferenciada, e olhando para o todo ao mesmo tempo.

Para intensificar o impacto das Comunidades Formativas, é indispensável o apoio e suporte institucional e político, garantindo infraestrutura e políticas favoráveis. Assim, as comunidades formativas não apenas aprimoram a qualidade do ensino, mas também preparam os profissionais para as demandas do século XXI, promovendo resiliência e inovação ao sistema educacional.

2.3.5 Desenvolvimento do pensamento complexo

A quinta alternativa ou inovação de formação continuada a qual trataremos neste trabalho é o desenvolvimento do pensamento complexo. Imbernón (2009, p. 89) defende que “a formação permanente do professorado deve ser introduzida no desenvolvimento do pensamento da complexidade”. Destaca que a mudança exigida aos professores na formação ocorre na maior parte do tempo por meio de um processo complexo, uma vez que a profissão situa-se num âmbito de incerteza e mudança. Em face disso, critica que a formação pouco ou quase nunca se ocupa desses enfoques.

Nesse contexto, o pensamento complexo “é o pensamento que é consciente de seus próprios pressupostos e implicações, bem como de suas razões e evidências nas quais se apoiam suas conclusões” (Imbernón, p. 2009, p. 93). Difere do pensamento automatizado, condicionado. Logo, a introdução do pensamento complexo na formação exige análise dos procedimentos, da metodologia e das perspectivas nas quais se ancora para superar a parcialidade.

A formação dos professores é influenciada por múltiplos fatores: “cultura das instituições, a formação inicial, o estilos de liderança escolar, as relações e os sistemas de apoio etc.” (Imbernón, 2009, p. 91). Nesse cenário, a complexidade precisa ser reconhecida, evitando a alienação profissional ou a “aprofissionalização”, isto é “a incompreensão dos fenômenos sociais e educativos” (Imbernón, 2010, p. 92).

Nesse contexto, o autor argumenta que discutir a complexidade no âmbito da formação continuada dos professores é posicionar-se para ver os novos desafios, e fornece quatro princípios a partir dos quais, o pensamento complexo pode ser desenvolvido:

a) o princípio dialógico que colabora com o entendimento da realidade da educação, ainda que forjada de antagonismos e contradições;

b) o princípio recursivo ou de recursividade que reconhece os processos como influenciadores mútuos, superando a relação causa-efeito, logo, concebendo “a formação como processo inacabado” e que o professor não aprende somente nela enquanto evento ou espaço sistematizado;

c) o princípio hologramático, posto que “nem tudo por ser reduzido às partes, bem como da perspectiva holística, de compreender apenas o todo, mas que as partes estão no todo e o todo está nas partes” (Imbernón, 2009, p. 96). Assim, o professor precisa compreender “as tendências e preferências dos seus alunos”;

d) o princípio de autonomia/dependência no qual a abertura relativa e o relativo

fechamento compoñha a organização do sistema educativo. Diante disso, requer-se à formação uma abordagem mais transdisciplinar, que fomente a reflexão, a compreensão e a interpretação da complexidade da realidade que os cerca.

Tratando-se da formação de professores, a viabilização do pensamento complexo é essencial para que eles se permitam interagir de maneira inteligente, criativa e independente com os diversos desafios únicos e complexos que surgem em suas salas de aula.

Em outros termos, nos marcos da formação do professor como um profissional reflexivo, a habilidade requerida é a interação inteligente, criadora e autônoma do docente com os problemas singulares e complexos da sua sala de aula, abordados por um diálogo reflexivo com determinadas situações problemáticas (Freitas, 2007, p. 22).

Essa habilidade envolve abordar problemas específicos através de um diálogo reflexivo, que permita uma análise comprometida das situações problemáticas. Em essência, os professores precisam dispor-se e serem mobilizados a pensar criticamente sobre suas práticas, ajustando suas considerações sobre o ensino de forma autônoma, para responder efetivamente às necessidades de seus alunos.

2.3.6 Desenvolvimento de atitudes e emoções

A sexta e última alternativa à formação dos professores que enunciamos é a do desenvolvimento de atitudes e emoções. Sobre ela, Imbernón (2009, p. 91) critica que há um esquecimento do emocional e do subjetivo dos professores, por isso, a formação deve levar em conta não apenas as questões teóricas e técnicas que envolvem o fazer pedagógico, mas atentar-se à emoções dos professores. Sem isso, de nada adiantará professores com alto grau de conhecimentos, mas indiferentes e insensíveis.

Para uma proposta que se arrisque e ouse comprometer-se com o desenvolvimento de atitudes e emoções dos professores, tem-se como alternativa a adoção das geografias emocionais. Silva (2016, p. 100) explica que

[...] a geografia das emoções defende a ideia de que as emoções são também fenômenos espaciais, avançando nas discussões propostas por outras áreas de conhecimento que apresentam o tema a partir de questões sociais, culturais, biológicas e psicológicas.

Nesse contexto, as emoções das pessoas dialogam com os lugares de suas vivências, histórias e sentimentos. É uma forma de olhar para as emoções a partir do social e do cultural, distanciando-se do entendimento das emoções estritamente enquanto campo individual, centrado unicamente na pessoa.

Tratando-se da educação, a escola e os espaços educacionais estão no cerne do diálogo. O ambiente educacional, a sala de aula, a sala dos professores, o pátio, a sala de leitura, a sala da coordenação pedagógica, a sala da direção, a sala dos professores, o prédio da Secretaria municipal de Educação, movem diretamente as emoções dos educadores, posto serem espaços altamente significativos e de histórias. Não só pela trajetória professor(a), mas porque o educador foi aluno e hoje sendo profissional da educação permanece neste espaço por tempo, histórias, movimentos e profissão (Hoça e Romanowski, 2018).

O intuito nessa abordagem não objetiva aprofundamento, mas busca salientar a importância das emoções no contexto do ambiente educacional, que aponta Imbernón (2009), traduzindo os sentimentos: alegria, raiva, medo e tristeza, bem como demais variáveis deles, na perspectiva mobilizada pelo espaço. Isto é, tratar as emoções a partir do cerne do contexto escolar.

De forma breve, mas objetiva, Imbernón apoiado em Hargreaves (2000, *apud* 2010, p. 109- 110) as apresenta, esclarecendo que as geografias emocionais são compostas pelas geografias:

Geografia socioculturais: as diferenças entre os diversos segmentos da escola tornam a relação estranha.
 Geografias morais: as finalidades da escola não coincidem com as da comunidade.
 Geografias pessoais: as diferenças entre os professores os distanciam.
 Geografias políticas: a hierarquia e as relações de poder impedem uma comunicação e uma relação fluidas.
 Geografia físicas: não existem encontros que possibilitem uma maior relação entre os professores, ao alunos e a comunidade.

Com essa caracterização, Imbernón (2009) explicita que é necessário à formação ensinar os professores como utilizar essas geografias, a fim de que sua autoestima seja considerada frente aos fatores externos e intencionais. Nessa abordagem, a formação em atitudes cognitivas, afetivas e comportamentais seriam trabalhadas para o estabelecimento de vínculos, de empatia e do reconhecimento dos sentimentos dos outros. Uma formação mais humana e não apenas técnica, com “menos noções e mais humanidade”.

Nóvoa, por conseguinte, apresenta que a valorização da dimensão humana é uma das faces da metamorfose da escola, portanto “a educação não pode ser reduzida a mera formação técnica para o desenvolvimento econômico”. Ele exemplifica teoricamente:

Juntemos uma filósofa e um neurocientista. Martha Nussbaum (2010) refere-se à empatia como elemento decisivo para a aprendizagem. Assume, assim, a importância de uma relação humana que não se limita à aquisição de técnicas e de competências. António Damásio (2020) fala-nos das emoções e dos sentimentos como provocadores das aprendizagens. Ao fazê-lo, enriquece o fenômeno educativo com dimensões subjetivas que são centrais para o processo de conhecimento. O grande ensino é aquele

que desperta dúvidas, que encoraja a dissidência, que prepara o aluno para a partida, diz-nos George Steiner (1994). Educar não é apenas formar “recursos humanos” (Nóvoa, 2023, p. 35).

Nessa perspectiva, considerando as emoções e as subjetividades na formação, Hoça e Homanowski (2018, p. 496) em seu estudo sobre “*Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras*” informam que o afeto docente ocupa lugar na formação.

Entretanto, salientam uma realidade em que o afeto é tido não como engrandecimento ou aspecto de formação e desenvolvimento. As autoras defendem que o afeto docente é um elemento do desenvolvimento profissional, posto no centro de que é socialmente construído. Contudo, denunciam que as professoras alfabetizadoras vêm sendo estimuladas como facilitadoras da aprendizagem pelas teorias pedagógicas e psicológicas e por parte de programas educacionais ao longo do tempo. As autoras revelam que as atitudes de afeto docente são até mesmo consideradas critérios que caracterizam uma boa professora.

Essa realidade, aponta para o afetivo relacionado ao gênero e à faixa etária dos alunos. Como nas classes de alfabetização, a maior parte dos professores alfabetizadores é do sexo feminino, atendendo ao público infantil, transpõe-se para a relação professor-aluno o espelhamento da relação familiar entre tia e sobrinho, ou mãe e filho, o qual negativamente carregam para a profissão o significado de maternidade, esvaziando o sentido da profissão (.).

O tratamento das atitudes e emoções consideradas na formação continuada dos professores passa pelo respeito, pela autoestima do professor, pela valorização de seus esforços, pelo estímulo ao “desangustiamiento” docente, pelo compartilhamento de boas práticas, pela harmonia e coerência com que são tratados e considerados nas políticas e programas de formação (Imbernón, 2010, p. 111).

As ciências concordam com a relevância das emoções e subjetividades valorizadas na profissão, pois como corrobora Nóvoa,

As neurociências [...] explicam que “a consciência é uma grande peça sinfônica”, que as emoções têm valor cognitivo e que não é possível separar sentir e saber: “O universo dos afetos constitui o alicerce para essa inteligência mais elevada que as mentes conscientes vieram gradualmente desenvolver, a expandir” e a impor” (Damásio, 2020, p. 253 *apud* Nóvoa, 2023, p. 104).

O desenvolvimento das atitudes e emoções dos professores, portanto é uma alternativa possível e necessária à formação continuada, uma vez que a educação é composta por humanos e para humanos, seres que não podem ser fragmentados, nem desassociar seu subjetivismo de suas práticas e profissão.

A formação de professores transcende a mera transmissão de conhecimentos técnicos

ou pedagógicos. Ela se insere em um complexo tecido de experiências vividas, afetos e interações que moldam a identidade e a prática docente, na perspectiva enunciada por Freitas (2007, p. 42), o professor,

Ele forma-se por meio do saber e das práticas mediante uma compreensão crítica de seu próprio processo de formação. Essa é a razão pela qual a “trajetória de vida” dos professores se constitui no eixo articulador do itinerário formativo disponibilizado na situação de formação continuada.

É nesse contexto que o conceito de **geografias emocionais** se torna particularmente relevante, destacando a dimensão afetiva e subjetiva do fazer pedagógico, ancorada nas múltiplas paisagens onde os professores atuam e se desenvolvem. Portanto, quando a formação continuada for dotada desta abordagem, a implementação das políticas de alfabetização serão compostas por práticas pedagógicas mais humanizadas, dialógicas e reflexivas, em que tanto o professor quanto o estudante serão vistos como sujeitos integrais, ativos no processo educativo e participantes da construção de significados para a aprendizagem e para a vida.

3 PANORAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL E EM PORTO VELHO

O professor alfabetizador é o profissional que dá conta de ensinar uma tecnologia complexa, sofisticada, valiosa e imprescindível para a vida social contemporânea – a escrita. Nas suas mãos está a responsabilidade social e profissional de garantir que a maior invenção do homem seja perpetuada e utilizada com qualidade. Neste cerne se encontra o precioso e indispensável profissional alfabetizador. A escrita é uma invenção tecnológica refinada, coadunada com sua faceta que é a leitura, precisa de um profissional altamente preparado, capaz de ensiná-la eficazmente para uso coletivo, colaborativo, social e ético. A formação dos professores alfabetizadores precisa recordar-se disso.

Pode ser redundante, mas é preciso explicitar que a formação de professores alfabetizadores surgiu no cenário das políticas públicas educacionais para dar condições a instrução popular, a fim de romper com os baixos índices de desempenho escolar dos alunos e com o analfabetismo funcional da população escolarizada (Cook-Gumperz, 2002). Assim, antes de apresentarmos o panorama da formação continuada, traçamos um breve cenário da formação inicial de professores, para entendermos, de certo modo, como chegamos nos moldes de formação continuada dos dias atuais.

A formação de professores de forma institucional e formal se reporta a tempos não longínquos. Imbernón (2011) explica que, desde que a educação foi delegada a outros, senão aos pais, a formação existiu. Entretanto, foi com os movimentos da Reforma e da Contrarreforma, nos séculos XV e XVI, que a educação se publicita com passos para formação de professores (Tanuri, 2000, p. 62).

Silva (2018, p. 74) situa que “as primeiras iniciativas tomadas para formar professores nos enquadramentos institucionais ocorreram na França, no século XVIII, durante a Revolução Francesa”. Aliás, é com o sistema agrário e rural diminuindo e a população urbana tomando proporções maiores que a educação se expande e a necessidade de preparar professores para as escolas torna-se interesse. Contudo, Nóvoa (2023, p. 127) deixa claro que

No decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária.

No Brasil, a formação dos professores ocorreu por um longo tempo através dos tradicionais cursos normais, ainda no império, a partir de 1835. A primeira escola foi inaugurada

no Rio de Janeiro (Capital da Província), ocupando o docente tanto o cargo de diretor quanto o de magistério. Para isso bastava saber ler, escrever, dominar as quatro operações, a língua nacional, conhecimentos básicos da geografia, seguir princípios cristãos, ser brasileiro e maior de 18 anos, e ser capaz de seguir o método lancasteriano (Tanuri, 2000, p. 64). As escolas normais, contudo, eram criadas e extintas de forma recorrente até o final do império, pois a sociedade escravocrata, de cultura e economia majoritariamente agrária não favorecia cenário para o interesse dos estudos nem para a formação de docentes. As tentativas de implantar as escolas normais nas províncias foram instáveis até a década de 1870, quando as influências liberais de democratização e obrigatoriedade de instrução primária foram se consolidando e permitindo desenvolvimento mais robusto das instituições.

O fortalecimento das escolas normais ocorreu gradualmente a partir da adoção de currículos mais abrangentes que incluíam geometria, história, geografia, aritmética e a língua oficial, o que resultou na criação do Curso Magistério em 1971, com a reformulação do Ensino Normal, e posteriormente, culminou na institucionalização da formação de professores em nível superior em 1996. Somente com a LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996), a formação dos professores passou a ser obrigatoriamente em nível superior, sendo o ano de 2007, posto como prazo do período de transição para que todos os sistemas de ensino se atualizassem quanto a formação inicial de seus professores (Tanuri, 2000). Entretanto, a falta de professores sem nenhuma formação em licenciatura ou em pedagogia persiste em muitas regiões do país, principalmente nas rurais e afastadas dos centros urbanos.

Assim, podemos afirmar que o cenário concernente à formação superior de alfabetizadores foi tardia, pois como já destacado por Nóvoa (2023, p. 127), às universidades não interessava formar professores alfabetizadores, logo, “[...] a formação de educadores de infância e de professores do ensino fundamental, a indiferença foi quase total, até pouco tempo, ficando essa tarefa nas mãos de escolas normais, de nível médio e não superior”.

Em síntese, a história da formação de professores no Brasil se deu por 06 (seis) períodos:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos

Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 143-144).

Isso ocorreu porque, como toda política pública educacional, a formação de professores manifesta-se decorrente de interesses, resistências, disputas, acomodações e conflitos, dentro e entre arenas (Mainardes, 2006), sendo resultado do contexto histórico, social, cultural e econômico. Neste estudo, admitimos ter sido produtivo olhar ao menos de forma ligeira para esse retrato histórico, embora não nos detenhamos no aprofundamento de aspectos da formação inicial, por questões teórico-metodológicas, para evitarmos o tangenciamento do tema principal.

Portanto, salientamos que a presente seção organizada em duas partes, apresenta um panorama geral das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e em Porto Velho. Tem por finalidade situar o tema da tese diacronicamente, abordando percursos e proposições de políticas públicas de formação de professores um pouco antes do período demarcado e, em especial, no espaço temporal focalizado pela pesquisa. Ademais, o panorama realizado atende ao segundo objetivo da pesquisa e serve como pano de fundo para o entendimento do cenário da educação municipal portovelhense referente à alfabetização infantil.

A propósito, ao tratarmos de políticas públicas, sabemos que para muitos gestores e professores, “as ações e programas desenvolvidos para atender às necessidades do povo”, conceituam basicamente as políticas (Felix, 2020, p. 133). Neste trabalho, entretanto, o entendimento a respeito de políticas públicas educacionais, direciona-se às ideias, proposições, tomadas de decisão, emergidas de contradições, vontades, e debates que subjazem as políticas públicas a partir de um ciclo contínuo de influência, produção, prática, efeitos, e estratégia política (Ball et al. 2011; Mainardes, 2006).

Logo, cumpre destacar que as ações e programas apontados pelos gestores e professores materializam as políticas e estão a serviço dos interesses das agendas governamentais de cada contexto cultural, político e socioeconômico, uma vez que “[...] as políticas públicas são ações governamentais que têm como foco solucionar determinadas necessidades públicas” (Nogueira, 2020, p. 63).

Realizada essa breve abordagem a respeito da formação inicial dos professores e da compreensão política pública educacional, apresentaremos um painel da formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e depois em Porto Velho. Iremos nos concentrar para isso nas políticas de formação continuada lançadas a partir dos anos 90, década das reformas educacionais (Felix, 2020).

3.1 A formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil: políticas públicas nacional

A formação continuada no Brasil veio a se tornar um tema bastante debatido somente a partir da década de 1980, sendo caracterizada por tendências diversas que a identificavam como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, entre outras; sendo na década de 1990 tomada como estratégia indispensável para a profissionalização do professor (Silva, 2007, p. 98 - 99).

A Constituição de 1988 (Brasil, 1988) preparou o cenário para o avanço da educação no país, e por consequência, para a formação dos professores ao estabelecer no artigo 205, a educação como um direito de todos e um dos deveres do Estado e da família, bem como em seu artigo 206, estabelecer os princípios de valorização do magistério, do ingresso por concurso público, com regime jurídico único para as instituições da União e o piso salarial dos profissionais, e no artigo 214 a previsão do Plano Nacional de Educação (Gatti, 2021). Isso significou um grande avanço para a carreira dos professores brasileiros, reconhecendo seu direito de dignidade profissional.

Destacar o contexto legal da profissão do professor brasileiro, nessa esteira, importa, pois não se pode falar em alternativas para a formação continuada sem apontar a situação trabalhista, a carreira do professor, as questões normativas, estruturas do ensino e a escolarização da população (Imbernón, 2009).

Assim, um outro impulsionador da formação continuada dos professores foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no ano de 1990 (Brasil, 1990). Composto por proposições de avaliações externas em larga escala, o Saeb tem a finalidade de diagnosticar a educação básica brasileira e outros fatores de contexto social que podem implicar no desempenho dos estudantes. Os resultados do Saeb emergem como indicativos da qualidade do ensino no país e subsidiam formulações políticas de reformas da educação quanto à alocação de recursos, formação de professores e outras ações. Nas palavras de Freitas (2007, p. 13 e 14),

[...] os alunos brasileiros têm apresentado, sistematicamente ao longo dos anos, baixo rendimento em áreas fundamentais como Matemática e Língua Portuguesa. Essa situação implica desafios novos para o planejamento e para a implementação das políticas educacionais.

Nos anos de 1990 e 1993, o Saeb foi aplicado no formato amostral ao público de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, com bases nos currículos estaduais nas áreas de língua

portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. Em 1995, o Saeb adotou a Teoria da Resposta ao Item (TRI), coletando também dados contextuais por questionários, em formato amostral, mas inserindo escolas particulares.

Em 1997, o Saeb inclui na formulação dos itens avaliados, as escalas de proficiência a partir de uma matriz única de referência, contemplando as disciplinas já mencionadas, com alteração na de ciências naturais, discriminada para as áreas de química, física e biologia. Em 1999, a avaliação seguiu o mesmo modelo da última edição, mas em 2001 e 2003, as disciplinas contempladas restringiram-se à português e matemática. Somente em 2005, a avaliação passa a ser censitária e é inserida a Prova Brasil, dando-se ênfase para os resultados cognitivos e pouca abordagem sociológica, como nas provas anteriores (Silva; Carvalho, 2022). Em 2007, foi criado o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sistematizando a política de avaliação do Saeb para subsidiar mais reformas educacionais, a partir de estipulação de metas que os Estados e Municípios deveriam alcançar nas avaliações censitárias.

Nesse percurso, foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007), por meio do Decreto nº 6.094 de 2007, dando abertura ao regime de colaboração entre os municípios, Estados e Distrito Federal, e a participação das famílias e da comunidade, para realização de programas e ações, a fim de melhorar a qualidade da educação básica (Gatti, 2021). A alfabetização infantil das crianças até no máximo os oito anos de idade foi estipulada como uma das diretrizes para o sistema de ensino brasileiro, isso devendo ser aferida por resultados periódicos através de exames específicos e contínuos, o que foi iniciado pela Provinha Brasil.

A Provinha teve origem do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) no mesmo ano e dia da publicação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, através da Portaria normativa do MEC nº 10, de 24 de abril de 2007. Ela destinou-se aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, mas não fazia parte do Saeb. A aplicação da Provinha se dava no final e no início do ano letivo, sendo aplicada no período de 2008 e 2011 (Silva; Carvalho, 2022).

Com a instituição do PNAIC no final de 2012, a Provinha Brasil deu lugar à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2013. Assim, a avaliação do Saeb de maior destaque para o impulso da formação continuada dos professores alfabetizadores foi a ANA, tendo a aferição dos níveis de alfabetização e letramento e matemática dos alunos de 3º anos do ensino fundamental como foco, e sendo materialidade da ação de avaliação do PNAIC (Leal; Moraes, 2020). Para a importante pesquisadora Magda Soares, saudosa professora titular emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da UFMG, e

presidente de honra da Associação Brasileira de alfabetização (ABAlf),

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) integra um sistema de avaliação relacionado com a busca de formulação e implementação de instrumentos eficazes de medida da educação básica. [...] a ANA responde a necessidades que não são estritamente de ordem educacional ou didático-pedagógica. O que se busca medir não é a aprendizagem dos alunos, como um valor em si e resultante de processo de ensino. E os resultados não podem ser interpretados como diagnósticos universais e neutros sobre a aprendizagem de habilidades em Língua Portuguesa e em Matemática. Trata-se, sobretudo, de avaliação dos resultados das políticas públicas que se vêm implementando no Brasil, conforme metas estabelecidas por organismos internacionais, desde a década de 1990. Do ponto de vista da lógica do sistema que integra, a ANA pode contribuir para diagnóstico e reorientação das políticas públicas já em curso e de suas metas declaradas de “busca da melhoria da qualidade da educação brasileira”. O que não se pode avaliar com precisão, porém, é justamente o núcleo do processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas salas de aula, nos encontros decisivos entre professor e alunos. E a ansiedade por resultados positivos tem levado muitos professores a substituírem ensino por treinamento e tem fomentado em nossos alunos a falsa ideia de que o sucesso nessas avaliações significa que aprenderam a ler, escrever e calcular (Magda Soares, entrevista concedida à Gestão Educacional, publicada em 16/04/2018⁹).

Já para a professora Maria do Rosário Longo Mortatti, titular da Universidade Estadual Paulista (Unesp), presidente emérita da ABAlf, a ANA tratou-se de um equívoco:

Considero a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) um equívoco. Se há um quadro nacional com resultados que sinalizam baixas proficiências em leitura, especialmente no ensino fundamental, contrastados com a importância da alfabetização para o processo de escolarização e para a vida em sociedade, sua superação não passa por mais uma avaliação. A alfabetização demanda informações e intervenções rápidas, no cotidiano da escola, e para isso a avaliação da aprendizagem é fundamental, mas uma avaliação em larga escala não tem condições de satisfazer a essa necessidade, ainda mais diante das dificuldades demonstradas pelo Inep com a Prova Brasil. A avaliação educacional deve ser um recurso que se articula com outras ações, sendo muitas vezes desnecessária, pelos custos e por questões operacionais, uma avaliação em larga escala censitária. Bastaria um processo por amostragem, como seria o caso da ANA, pois ele forneceria indicações consistentes para a elaboração de iniciativas pertinentes à busca da melhoria da qualidade da escola (Maria Mortatti, entrevista concedida à Gestão Educacional, publicada em 16/04/2018¹⁰).

A ANA teve como característica marcante a abordagem de competências e habilidades de leitura e de escrita de palavras e de textos relacionadas às concepções de alfabetização e letramento como processos indissociáveis, embora distintos, mas complementares e interdependentes (Soares, 2020). Ela foi descontinuada quando da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo, dessa maneira, aplicada apenas nos anos de 2013, 2014 e 2016 (Silva; Carvalho, 2022). Em face dessa realidade, Leal e Morais (2020) concluem que a

⁹ Disponível em: <https://www.gestaoeducacional.com.br/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao/> Acesso em 02 ago. 2024.

¹⁰ Disponível em: <https://www.gestaoeducacional.com.br/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao/> Acesso em 02 ago. 2024.

avaliação da alfabetização é indispensável para a definição das políticas de formação dos professores, assim, segundo as autoras

Ao lado da avaliação formativa praticada pelo docente, precisamos, ao longo de todos os anos do ciclo de alfabetização, ter “avaliações em rede”, exames coletivos, ao longo do ano letivo (por exemplo, em três ocasiões). E realizar esse projeto coletivo, engajando os docentes tanto na aplicação como na apuração e interpretação das medidas de desempenho de seus alunos. Ao lado deste processo avaliativo, que tenham claro propósito formativo. Entendemos que avaliações “externas” como a Provinha e a ANA - que até a pouco mediam o desempenho das crianças, em momento pontuais do ciclo de alfabetização – continuam sendo necessárias para termos um mapeamento comparativo de todas as definições de políticas de formação de professores (Leal; Morais, 2020, p. 38).

Em oportuno, defendemos que o processo de alfabetização dialogado com avaliações externas como a ANA têm sua contribuição salutar. Elas conferem abertura para o aprimoramento das políticas educacionais de alfabetização e de formação, mas não somente.

É importante qualificar e refletir sobre os demais retornos significativos que oferece, como a leitura regional de onde as políticas precisam ser mais reforçadas, sobre que atores estão em descontinuidade sistemática no acompanhamento delas, o que ocorre nesse interim de acompanhamento que ocasiona gargalo nos processos, quais as dimensões ainda não cobertas pela política. Enfim, há nas aplicações e devolutivas das avaliações externas potentes categorias e variáveis que se mais bem aproveitadas, poderiam economizar mais os recursos da educação e minimizar mais ainda a angústia dos professores.

Feito essa defesa, esboçamos que um marco importantíssimo para a formação continuada docente foi a criação da LDB nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), emergida do estabelecimento constitucional do inciso XXIV, do artigo 22 da CF/1988 (Brasil, 1988), que determinou que as diretrizes e bases da educação nacional seriam de responsabilidade privativa da União. A partir da LDB/96 (Brasil, 1996), a formação de todos os professores deve se dar em nível superior pelas Universidades, as quais também contemplariam cursos e programas de mestrado, doutorado, especialização e aperfeiçoamento (Gatti, 2021). Além disso, a formação continuada, chamada de “aperfeiçoamento profissional continuado”, conforme o art. 67, inciso II, deveria ser assegurada com licenciamento remunerado para esse aperfeiçoamento pelos sistemas de ensino nos estatutos e planos de carreiras dos professores.

O artigo 80 ratificou a importância da formação continuada, estipulando: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, no artigo 87, inciso III, do parágrafo 3º, a LDB estabeleceu nas disposições transitórias, que os municípios devem

“realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação a distância”.

Ademais, a lei nº 11.738 de 2008 (Brasil, 2008), que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação, foi um importante marco para o estabelecimento da jornada de trabalho dos professores, pois definiu no parágrafo 4, do artigo 2º que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Essa determinação oportunizou que o tempo restante da carga horária de trabalho dos professores fossem direcionadas ao planejamento, estudos e pesquisas, como posteriormente foi regulamentado por Estados da federação.

Esse cenário legal atrelado à disponibilização de recursos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) instituído pela Emenda Constitucional nº 14 de setembro de 1996, e depois substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) em 2006, e alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, lançada em 2002 (Brasil, 2002), contribuiu significativamente para a expansão da formação continuada dos professores (Gatti et al., 2010, p. 42 e 223). Contudo, embora progressiva e importante legislação estivesse sendo desenhada a favor da educação permanente, a ideia de aperfeiçoamento docente se voltava para o preenchimento de lacunas, realizadas com caráter compensatório, devido aos problemas dos crescentes cursos de formação inicial e seus baixos indicadores de qualidade (Gatti et. al. 2010, p. 200).

Fruto dessa realidade insatisfatória, o poder público desenvolveu programas de formação continuada também para capacitar os professores em exercício à implantação de reformas educativas, e em especial para a alfabetização. Checchetti e Martins Filho (2023), Tello et. al. (2019), Leal e Moraes (2020), Nogueira (2020) e muitos outros autores frisam, porém, que as reformas foram e são impulsionadas por organismos internacionais que promovem a competitividade educacional, a partir de estabelecimento de metas que devem ser alcançadas pelos governos. Essas metas são constantemente monitoradas e avaliadas, a fim de gerarem dados para novas proposições político-educacionais para os países (Gatti, 2021). Como exemplo, podemos apontar o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola)¹¹, firmado em

11 Plano de Desenvolvimento da Escola é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e seu objetivo é auxiliar as escolas públicas a melhorarem a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros destinados a apoiar a execução de todo ou parte do seu planejamento (Brasil,

1998, com o Banco Mundial para concessão de empréstimo para ser aplicado na melhoria da gestão escolar, permanência das crianças na escola e qualidade do ensino.

Atualmente, está ativo um novo marco do PDE Escola, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹² (Brasil, 2021b), o qual visa oportunizar a todas as secretarias de educação do país, que se interessarem, a utilização da metodologia de planejamento de programas educacionais com e sem transferência de recursos. A plataforma do PDDE Interativo¹³ menciona que estão disponíveis os programas Educação Conectada, Escola Acessível, Programa do Livro, Primeira Infância, Mais Alfabetização, Novo Ensino Médio e Novo Mais Educação.

Nogueira (2020, p. 63) afirma que

As políticas educacionais estão submetidas aos interesses e controle de grupos econômicos em consonância a acordos internacionais, desde as reformas na educação de 1990, quando o Brasil passa a se submeter aos ditames do mercado, expressando as intencionalidades desse novo vínculo.

Como explica a autora, “as políticas educacionais visam garantir o direito social à educação por meio de leis, diretrizes, normas, ações dos governos em diferentes espaços”, no entanto, decorrem não apenas dos organismos do seu próprio Estado, mas estão fortemente influenciadas por recomendações, metas, acordos, e outros mecanismos internacionais. Nesse sentido, os programas e ações desenvolvidos no país tem se propagado para atender uma agenda que ultrapassa a esfera nacional, estando ligada ao atendimento das pautas globais que se configuram em muitos pacotes de formação continuada.

Os anos 90 em diante apresentam intensas proposições formativas para os professores. Pesquisadores da alfabetização e da formação de professores alfabetizadores apontam que as principais formações continuadas que envolveram os professores alfabetizadores dos anos 90 até os dias atuais foram as políticas e/ou programas: Salto para o Futuro (1991); Parâmetros em Ação (1997); Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) em 2001; Programa Brasil Alfabetizado (2003); Pró-letramento (2005); Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (Praler) em 2007; Programa Gestão para a Aprendizagem I (Gestar I) em 2007; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (2012); Programa Mais Alfabetização (Pmalfa) em 2018; Política Nacional de Alfabetização (PNA) em 2019; Programa Tempo de Aprender,

12 O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, criado no ano de 1995, também conhecido pelas entidades participantes como PDDE Básico, atualmente é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021. Ela dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro.

13 Plataforma do PDDE Interativo. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/o-pdde-interativo>, Acesso em: 02 ago. 2024.

ligado à PNA, em 2019; e o que tem sido anunciado pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2024) (Silva, 2018; Tello et al, 2019; Lopes, 2019; Cecchetti e Martins Filho, 2023; Nogueira, 2020; Sousa, 2020; Sousa, 2022; Pinto, 2022). Na linha do tempo demonstrada pela figura 15, essas ações e programas podem ser visualizados.

Figura 15- Cronologia das iniciativas políticas que envolveram os professores alfabetizadores do país a partir de 1988, a nível nacional.



Fonte: A autora (2025).

A formação continuada dos professores desempenha uma função precípua nas políticas educacionais do Brasil, principalmente em face dos desafios relacionados à qualificação profissional e à elevação dos resultados acadêmicos na Educação Básica. A seguir, apresentamos informações importantes sobre as iniciativas de formação implementadas pelo governo federal, ilustradas na figura 15, enfatizando suas particularidades, contribuições e limitações, com base na revisão de literatura e investigação documental realizada.

O programa “Um Salto para o Futuro” foi criado pela Fundação Roquette Pinto em parceria com o Ministério da Educação transmitido pelo Programa TV Escola no período de 1991 a 2013, direcionando-se a educadores e administradores da Educação Básica. A sua proposta apresentava uma predominância tele midiática, caracterizada por transmissões

televisivas regulares em colaboração com as secretarias de Educação, além de encontros presenciais em determinadas redes. A carga horária ficava de acordo com a adesão dos participantes, embora, de modo geral, incluísse muitas horas durante o ano letivo. Foram disponibilizadas apostilas, vídeos e materiais de apoio didático.

O foco desta capacitação contínua esteve fundamentada em uma abordagem voltada à modernização das práticas pedagógicas e à inovação nas metodologias. Concentrava-se em conteúdos teóricos relacionados à Didática, à Língua Portuguesa, à Matemática, entre outros, voltando-se para educadores de diversas etapas da Educação Básica, com constantes pautas formativas sobre alfabetização e letramento e sobre práticas pedagógicas dos anos iniciais.

Quanto aos impactos sobre a educação, a análise era feita de modo indireto, em virtude da ausência de um sistema sólido de mensuração aplicado aos estudantes. A participação das redes era facultativa, e não existia remuneração extra para os professores. Os instrutores contavam com a participação de especialistas da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, consultores e determinados acadêmicos. O programa promovia a interação entre universidades e escolas; no entanto, nem sempre houve uma colaboração institucional formalizada entre as Instituições de Ensino Superior e as redes.

Entre os objetivos prioritários, destacavam-se a ampliação do repertório didático dos professores e a promoção de práticas inovadoras. Baseava-se em princípios construtivistas e nos preceitos da Educação a Distância. O Salto para o Futuro contribuiu para a difusão de práticas inovadoras, entretanto, deparou-se com restrições em relação à personalização da formação.

Os PCN em Ação (**Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação**) (Brasil, 1997) foi lançado em 1997 e desenvolvido até 2002, com o objetivo de atender aos professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Tratava-se de uma capacitação presencial, organizada pelo MEC em colaboração com as Secretarias de Educação estaduais e municipais. Os tópicos abordados direcionavam-se especificamente às disciplinas estipuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresentando uma carga horária média variando de 40 a 60 horas para cada tema. O material de suporte era abundante, constituído por obras, cadernos especializados e vídeos. A formação acontecia no local de trabalho dos professores e visava integrar os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) à prática pedagógica. Os instrutores consistiam em professores da rede, especialistas das secretarias e, em algumas ocasiões, docentes do ensino superior.

No PCN em Ação (Brasil, 1997), não foi estabelecida a previsão de concessão de bolsas para os participantes, mas havia acompanhamento pedagógico. Este era efetuado por intermédio

de relatórios analíticos e debates em grupos, sem a aplicação de avaliações diretas aos estudantes. O programa tinha como objetivo alinhar epistemologias construtivistas ao desenvolvimento de competências, promovendo práticas integrativas e contextualizadas. Entre os resultados obtidos, sobressai-se o progresso na compreensão dos docentes acerca do currículo e da interdisciplinaridade.

O PROFA (**Programa de Formação de Professores para Alfabetização**) (Brasil 2001) foi instituído em 2001 e aprimorado até 2003. Teve como objetivo apoiar professores responsáveis pela alfabetização dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A modalidade de ensino era semipresencial, com disponibilização de material didático específico e sessões presenciais de tutoria. A carga horária apresentava variações, geralmente entre 120 e 180 horas, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

No Programa, a participação era facultativa por parte das instituições de ensino e não foi disponibilizada oferta de bolsa de estudos. Os tutores consistiam em formadores escolhidos entre educadores com ampla experiência, contando com suporte técnico do MEC e, em algumas situações, com a colaboração de instituições universitárias. O acompanhamento consistia em anotações e documentos, interligando os conhecimentos abordados aos desempenhos dos alunos. Era defendida uma abordagem interacionista para a alfabetização. Um dos objetivos consistia na atualização das competências didáticas e metodológicas dos alfabetizadores, possibilitando intercâmbios e reflexões colaborativas.

O PBA (**Programa Brasil Alfabetizado**) (Brasil, 2004) , foi instituído em 2004, com duração contínua até os dias atuais, embora tenha sofrido uma descontinuidade no período pandêmico, retornou em 2024, por meio da Resolução nº 20, de 9 de setembro de 2024, e prevê um ocorrência de 2024 a 2027. O Mec informa em sua página oficial que “todos os entes federados que aderiram ao Pacto Nacional Pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) podem aderir”¹⁴. E destaca que a intenção do PBA é de “induzir e coordenar o esforço nacional de universalizar a alfabetização entre as pessoas de 15 anos ou mais e estimular a elevação da escolaridade, contribuindo para a potencialização do exercício da cidadania”¹⁵.

A capacitação dos professores-alfabetizadores ocorria de forma presencial e em serviço, com uma carga horária mínima de 40 horas, podendo ser ampliada até 160 horas, conforme a

¹⁴ Informação do Site Oficial do Mec. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-alfabetizado>. Acesso em: 01 jul 2025.

¹⁵ Informação do Site Oficial do Mec. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-alfabetizado>. Acesso em: 01 jul 2025.

colaboração estabelecida localmente. Atualmente a regulamentação é de formação híbrida, contando com formação composta por momentos presenciais e online. A adesão é facultativa, porém os encontros presenciais são obrigatórios, realizados preferencialmente nos municípios ou polos regionais.

O programa disponibiliza materiais educacionais para alunos e alfabetizadores, além de conceder bolsas aos docentes. A capacitação conta com instrutores e aborda temas relacionados à alfabetização e ao letramento social, com uma perspectiva interdisciplinar e humanizadora, além de se sustentar na visão freireana de educação. O acompanhamento dos resultados engloba anotações de presença e avaliações ao término do ciclo de alfabetização. O seu efeito, segundo o governo, tem sido benéfico na melhoria dos índices de alfabetização dos grupos-alvo, embora tenha lidado com restrições estruturais e de continuidade, e o Brasil apresentar uma taxa de analfabetismo de 5,3% em seu território. Essa taxa corresponde a 9,1 milhões de pessoas analfabetas com mais de 15 anos, conforme dados do IBGE¹⁶ (IBGE/PNAD, 2024).

Por sua vez, o **Programa Pró-Letramento** (Brasil, 2007) foi lançado em 2007 e vigorou até 2011. Atendeu docentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. Ocorria de maneira presencial e semipresencial, com uma carga horária total de 120 horas e materiais impressos disponibilizados pelo MEC. Tratava-se de uma capacitação no exercício da profissão, isto é, formação em serviço, contando com a orientação de tutores designados pelas secretarias de Educação, geralmente constituídos por docentes mais experientes, além do suporte de universidades públicas federais.

Os participantes não contavam com bolsas de estudo, somente os capacitadores. O monitoramento compreendia registros das atividades realizadas em sala de aula, assim como relatórios reflexivos.

O programa promovia metodologias centradas na resolução de problemas, no letramento e nas práticas sociais da linguagem, inseridas em uma abordagem construtivista e dialógica. Teve como objetivo dotar os professores de ferramentas que contribuíssem para a elevação dos índices de aprendizado dos estudantes. Os materiais de estudo foram construídos com o apoio de Universidades Federais. O de Linguagem compreendeu estudos por fascículos com a abordagem sobre “as capacidades linguísticas – alfabetização e letramento”, “a alfabetização e letramento – questões sobre avaliação”, “a organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino”, “a organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura”, “o lúdico na sala de aula – projetos e jogos”, “o livro didático em sala de aula – algumas reflexões”, “os modos

¹⁶ IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html> Acesso em: 2 jul 2025.

de falar e os modos de escrever”, e por fim, o fascículo complementar “alfabetização e letramento” que contava com relatos de professoras sobre suas práticas na alfabetização.

O Praler (**Programa Nacional de Promoção à Leitura**) (Brasil, 2006) por conseguinte operou no período de 2006 a 2011, com o objetivo de fomentar a leitura literária. A audiência era composta por mediadores de leitura e educadores de diversas etapas, os quais possuíam formações presenciais de curta e média duração, variando entre 16 e 60 horas.

A capacitação pelo Praler disponibilizava materiais literários e paradidáticos, sem preocupação com concessão de bolsas de estudo. A incorporação das redes ocorria de forma voluntária e estabeleciam-se colaborações esporádicas com instituições de ensino superior e bibliotecas. Em sua maioria, os instrutores eram professores universitários, autores e especialistas da área editorial. Sugeria-se o fomento à leitura sob uma ótica multicultural, favorecendo a contemplação acerca da mediação e da apreciação literária.

O Gestar I e II (**Gestão da Aprendizagem Escolar**) (Brasil, 2006), foi implementado de 2006 a 2012, tendo como alvo professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. O formato era presencial e semipresencial, com uma carga horária variando de 180 a 240 horas, integrando encontros presenciais, módulos autoinstrucionais e supervisão nas escolas.

Os recursos apresentavam consistência, constituídos por materiais impressos em formato de módulos e gravações em vídeo. A capacitação ocorria em serviço, contando com tutores experientes, em colaboração com universidades federais e estaduais. Não disponibilizava bolsas. Os objetivos tinham como foco a melhoria das habilidades dos educadores, visando o aumento dos indicadores de aprendizado e a diminuição das desigualdades na educação. Empregava uma perspectiva construtivista, fundamentada na reflexão sobre a prática. O Programa já enfatizava o ensino e aprendizagem a partir de competências e habilidades, ao invés de focar meramente em conteúdo programático do currículo.

Nesse contexto, salientamos a importância da adoção da flexibilidade na formação continuada com o intuito de desenvolver as competências necessárias a profissão do professor alfabetizador. A construção dessas competências se dará com o investimento de tempo, de recursos e de valorização que os professores possam envolver-se, pois, consoante expressa Freitas (2007, p. 39), o professor é

Um profissional cuja atuação é, simultaneamente, inteligente e flexível, resultante de uma integração entre ciência, técnica e arte. O profissional reflexivo, mais do que “desenvolver competências”, é aquele que sabe como sua competência é constituída,

porque é capaz de entender sua própria ação e explicar por que tomou determinada decisão, mobilizando para isso o conhecimento de sua especialidade .

Assim, tendo o Gestar I e II problematizado em suas atividades de formação reflexão da prática pedagógica, pode operar a partir do aspecto curricular como um relevante instrumento para o desenvolvimento dos saberes e dos conhecimentos dos professores, embora o alcance da formação não tenha sido abrangente devido a entraves cristalizados da formação em larga escala territorial.

Por conseguinte, o PNAIC (**Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**) (Brasil, 2012), foi implementado entre 2012 e 2016 na sua primeira versão e em final de 2017 e 2018 operou com uma conjuntura mais inclusiva, tendo os supervisores escolares como participantes da formação (na primeira versão, os supervisores que se interessavam diretamente na formação participaram como ouvintes). O PNAIC atendeu educadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando uma abordagem presencial e em serviço, acumulando uma carga horária anual que variou de 120 a 160 horas.

O programa oferecia recursos educacionais, cadernos de exercícios e obras literárias tanto para educadores quanto para alunos. Os formadores eram educadores da educação básica escolhidos para atuar como orientadores, representantes pedagógicos das redes e integrantes de universidades federais em uma colaboração formal. Era mandatário para as redes que aceitavam o pacto e estabelecia a concessão de bolsa para os docentes envolvidos. O acompanhamento dos efeitos da formação era realizada por meio da avaliação externa sistemática do aprendizado dos alunos, a saber pela ANA, que não manteve-se contínua nesse período entretanto.

Os princípios teóricos do programa eram do construtivismo, mas promovia também abordagens socioconstrutivistas para o ensino e a aprendizagem. Dentre as principais contribuições, evidenciou-se a diminuição das taxas de analfabetismo e a valorização da formação em serviço integrada à prática. De acordo com pesquisa de Hoça (et. al. 2016, p. 962),

os professores alfabetizadores consideram a formação realizada a partir de sua prática como fundamental para proporcionar sentido à sua profissão. A prática é poderosa na composição do desenvolvimento profissional, não por si só, mas por permitir constituir-se em experiências profissionais que, refletidas, estão na base dos saberes docentes sobre a alfabetização.

Aliás, a autora sublinha uma questão relevante tratando-se do professor alfabetizador: a visão a respeito dele precisa ser revista. O professor alfabetizador não pode ser considerado como um simples reprodutor de um processo. Deve-se entender ainda que a alfabetização supera o domínio de codificar e decodificar (Hoça, et. al., 2016, p. 962).

Nesse cenário, defendemos que o professor alfabetizador ensina uma língua, um código escrito, uma tecnologia robusta, rigorosa e avançada, não apenas um saber, ou uma atualização de conhecimentos e saberes. Isso o difere dos demais professores. Logo, sua formação urge diferir-se das demais e garantir atenção especializada, tempo de qualidade, investimento de impacto e compromisso permanente por parte das políticas públicas formuladas no país. A atuação desse profissional da alfabetização dará suporte a todas as demais da vida escolar dos alunos, e assegurará técnicas, ferramentas, habilidades e competências para a vida social e desafios futuros. Sobre isso, Perfeito (2024, p. 12) adicionam que

que os processos de aprendizagem da criança face à língua escrita, bem como a natureza e as características desse objeto, são componentes basilares para a formação do alfabetizador. Isso significa que um ensino de qualidade requer clareza acerca dos objetivos didáticos a serem obtidos. A carência desses conhecimentos sustenta o fracasso brasileiro em alfabetizar.

Diante dessas premissas as autoras defendem que a qualidade da formação continuada está na articulação entre a teoria e a prática, e isso precisa ocorrer no exercício da docência do alfabetizador e desdobrarem-se das políticas de alfabetização e de formação.

O **Programa Mais Alfabetização (PMALFA)** (Brasil, 2018), criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, teve como finalidade fortalecer as unidades escolares no processo da alfabetização letrada e matemática dos estudantes de 1º e 2º anos do ensino fundamental, oportunizando às escolas receberem assistentes de alfabetização, por um período de cinco horas durante a semana. As escolas eram caracterizadas como vulneráveis e não vulneráveis, a partir dos resultados do Saeb e de índice de Nível Socioeconômico classificado pelo Inep, havendo para as escolas vulneráveis a disponibilização do assistente de alfabetização por dez horas semanais e não cinco.

O assistente de alfabetização era uma pessoa selecionada por processo seletivo simplificado realizado pelas redes municipais que aderiram ao programa. Eles recebiam o valor de cento e cinquenta reais por mês por turma que apoiavam. O assistente ao ser selecionado pela rede, passava por uma formação para atuar junto aos professores, além de poder capacitar-se por meio da plataforma online elaborada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Em que pese ser desejável pelo alfabetizador poder contar com alguém na sala de aula para ajudá-lo, considerando o quantitativo de alunos que tem de ensinar e atender, o assistente de alfabetização, olhando pelo fator da política pública, caracteriza-se como um recurso humano mais barato colocado à disposição do professore, em face da complexidade que

enfrenta em ter de alfabetizar todos os alunos, tendo muitos alunos para alfabetizar ao mesmo tempo. Isso comprova a real fragilidade das políticas educacionais de alfabetização do país, turmas lotadas, professores isolados em suas práticas, contextos vulneráveis socialmente, e sérias problemáticas para garantir a alfabetização até o final do 2º e/ou 3º ano do ensino fundamental.

O **Programa Tempo de Aprender** (Brasil,2019) foi estabelecido em 2020, representando uma política atual direcionada à alfabetização em âmbito nacional, cuja adesão por parte das redes foi voluntária. Foi disponibilizado em formato híbrido (predominantemente online, por meio da plataforma AVAMEC). Abrangeu módulos com aproximadamente 60 horas, utilizando materiais tanto digitais quanto impressos.

A proposta era de que a formação disponibilizada online ocorresse durante o serviço, contando com a orientação de tutores das redes, além da participação pontual de instituições universitárias, o que não se vi de forma expressiva, entretanto. Não existia disponibilidade de bolsas. A ênfase recaiu sobre a alfabetização inicial, e o programa contemplou a supervisão do aprendizado dos alunos através de avaliações externas de abrangência nacional, como é o caso do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Diferente das políticas de alfabetização e de formação de professores alfabetizadores, o Programa baseou-se, em parte, na abordagem fônica e em evidências provenientes de pesquisas internacionais. Esse foi um diferencial ímpar do Programa, comparando-se aos anteriores.

Ademais, o Programa disponibilizou material de leitura e de explicação sobre o Programa para as famílias brasileiras, entretanto tudo em formato digital, o que gerou muitas críticas, posto uma grande parcela da população, ou aquelas que mais se distanciam de uma cultura do letramento serem analfabetas digitais e inacessíveis a internet banda larga. Outro diferencial que levantou fortes críticas contra o Programa foi a ausência expressiva das universidades brasileiras na formação dos professores e na construção dos materiais como outrora houve nas iniciativas governamentais. Isso se deu pela priorização do currículo do Programa estar voltado à experiências eficazes de alfabetização internacional e não nacionais, gerando resistência.

Em suma, pode-se explicar de forma geral a tensa situação do PNA (Brasil, 2019a) na formação dos professores alfabetizadores, a partir do aspecto de confronto entre a gestão na educação e a realidade das redes públicas (Soares, 2014, p. 152), apesar de formalmente terem aderido ao programa. Conforme explica Soares, “a cada nova gestão, cada uma com suas características, objetivos, pressupostos político-ideológicos, é preciso agir para manter projetos,

implantados por gestão anterior, em andamento”. Isso pois as alterações políticas na rede recaem sobre as práticas e a relação delas com teorias.

É exatamente nessa tensão que surge o **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada** (CNCA), iniciado em 2023 (Brasil, 2023). Proveniente do atual governo brasileiro, foi instituído pelo Mec em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), por meio da política de alfabetização publicada no Decreto nº 11.556/2023. O lançamento do Programa se deu para atender as metas 5 e 7 do PNE. Consoante o Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, o CNCA

é um compromisso baseado na colaboração entre os entes federativos para garantir a alfabetização de todas as crianças do Brasil até o final do 2º ano do ensino fundamental, além de recuperar aprendizagens de alunos do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia¹⁷ (Brasil, 2023).

O programa concentra-se na alfabetização até o 2º ano do Ensino Fundamental. A adesão dos entes federativos é facultativa, porém “todas as redes estaduais de ensino e 5.367 redes municipais (96,4% do total do país) aderiram ao Compromisso”, informa o Mec.

A capacitação ocorre de forma presencial e híbrida, com uma carga horária aproximada de 120 horas anualmente. Realiza-se a distribuição de material didático, a aplicação de provas diagnósticas e o acompanhamento pedagógico de forma periódica. Os instrutores são profissionais técnicos das redes estaduais e municipais, havendo cooperação com universidades federais. As formações são em horário de serviço e mensais, além das atividades diárias do programa serem monitoradas na escola pelas redes diariamente, com participação dos gestores escolares e dos supervisores pedagógicos.

O programa contempla a concessão de bolsas para os articuladores em nível regional, estadual/distrital e municipal, mas não para os professores alfabetizadores e demais profissionais pedagógicos da escola. O CNCA estimula a avaliação interna periódica e conta com avaliações externas das redes estaduais, municipais e com o Saeb, a fim de acompanhar o impacto gerado. A metodologia de ensino estabelece uma relação com a perspectiva baseada em evidências, ressaltando a importância de práticas de alfabetização sistematizadas.

Em face das Políticas de Formação Continuada esboçadas até aqui, podemos avaliar que essas iniciativas destacam a pluralidade de modelos de formação continuada no Brasil, apresentando uma alternância entre os formatos presencial, semipresencial e online, abrangendo

¹⁷ CNCA. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 05 de nov. 2024.

diferentes públicos-alvo, áreas de conhecimento específicas ou abordagens mais amplas, adesão facultativa ou compulsória, além de variados arranjos institucionais.

Soares (2014, p. 149), considerando o histórico de formação continuada de professores alfabetizadores do país, faz distinção entre formação continuada *em rede* e formação continuada *de rede*, para essa importante professora,

formação continuada em rede – refere-se a uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as universidades e os municípios que, organizando-se em uma rede, oferecem cursos aos professores em exercício. É uma rede que na verdade institui certa hierarquia, tendo o MEC no topo, em seguida as universidades, a quem o MEC propõe que assumam os cursos segundo normas estabelecidas em editais, e, por fim, os municípios, aos quais são oferecidos os cursos.

Esse tipo de formação continuada, em que pese tenha utilidade e contribuição, conforme defende Soares (2014, p. 150), “gera resultados pouco democráticos”. Esse tipo de resultado ocorre pela ideia pressuposta de que crescer é somente para os que quiserem, sendo, portanto, algo impensável, posto que todos têm o direito de aprender. Logo, a formação continuada em rede, contudo seja democrática, promove o risco de ser excludente (Soares, 2014, p. 149).

No contexto da formação continuada de alfabetizadores em rede, o avanço que pode ocorrer será com foco no individualismo. A melhora da escola como um todo fica secundarizada, “a não ser que haja um esforço grande do professor que fez o curso para dividir com os colegas as experiências e conhecimentos que o curso lhe tenha trazido, o que depende ainda de condições que a escola possa oferecer para que isso aconteça” (Soares, 2014, p. 150).

Em contrapartida, a **formação de rede** é marcada pelo compromisso da coletividade. Todos participam em prol de um objetivo comum – “o crescimento de qualidade de todas as escolas e para todas as crianças”. Abrange a rede por inteira, as pessoas têm os mesmos objetivos e perseguem a homogeneidade na qualidade, isto é, não competição entre as escolas, mas o avanço de todas elas (Soares, 2014, p. 151).

À guisa dessa explicação breve, mas determinante de Soares (2014), podemos entender, porque, embora grande parte das iniciativas das formações continuadas de professores alfabetizadores brasileiros tenha buscado harmonizar teoria e prática, impulsionar a atualização didática e apoiar a atividade docente, seus resultados nem sempre foram igualmente eficazes.

Compreendemos nesse quadro que além da diluição territorial que as formações chegam a enfrentar, há no cenário brasileiro a descontinuidade de políticas públicas educacionais, além dos desafios estruturais das formações continuadas e das restrições destas na avaliação dos impactos sobre o ensino e a aprendizagem. Contudo, notamos um avanço gradual na valorização da interação entre a pesquisa acadêmica, a experiência de ensino e as políticas de

formação, o que configura uma perspectiva promissora para outras iniciativas de formação continuada no país.

Outro ponto que faz-se relevante destacar é o aspecto curricular das formações dos professores alfabetizadores. Até então, o currículo das formações continuadas não apresentaram significativas alterações quanto os conhecimentos e os objetos de ensino e aprendizagem a serem trabalhadas com os alunos. Permanecem o foco nas questões de codificação e decodificação da língua escrita e das habilidades matemáticas. André (2015, p. 40) tece importante crítica a respeito:

O risco é de empobrecimento curricular, se as formações só abrangerem essas áreas, pois a formação do indivíduo vai muito além das noções de leitura, escrita e numeração. E as questões de espaço, tempo, localização geográfica, literatura, artes, educação corporal e ciências não merecem atenção?

De outro modo, uma mudança marcante é a perspectiva do ensino pelo viés das competências e habilidades, que tomou o lugar do currículo prioritariamente conteudista, para mobilizar-se para as áreas de conhecimento e objetos de aprendizagem elencados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Este fato resultou da influência das avaliações do PISA¹⁸ (INEP, 2020) e das políticas de economia que esperam que a escola forme cidadãos bem-preparados para o mercado de trabalho e para interação social mais dinâmica, centrada no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e a aprender a ser – pilares da educação provenientes do Relatório¹⁹ da Unesco em 2010 (Unesco, 2010).

Nesse sentido, como compreende Hoça et. al. (2016, p. 949), “a formação do professor alfabetizador foi se configurando de forma diferenciada para atender às necessidades de cada momento histórico”. Essas políticas tiveram como intenção verificável avançar a desafiadora situação da alfabetização brasileira, consoante apresentam a seguir as informações referentes ao analfabetismo, ao alfabetismo e a aprendizagem leitora, tanto em contexto global, nacional e regional. Os dados em cena tem servido como pauta da agenda governamental para formular políticas de alfabetização que, por sua vez, são desdobradas em formação continuada para os professores alfabetizadores.

O Mapa do Analfabetismo no Brasil, na Tabela 4, é referente ao índice de analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais no período de 1900 a 2000; e na Tabela 25, o índice de

18 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

19 O Relatório pode ser conferido a seguir. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em: 10 jan.. 2024.

desenvolvimento humano e a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais em comparação entre países, referente ao ano 2000.

Tabela 4– Índice de analfabetismo na faixa de 15 ou mais – Brasil – 1900/2000.

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Nota: (1) Em milhares

Fonte: Mapa do analfabetismo no Brasil (2004).

Tabela 5– Índice de Desenvolvimento Humano e Taxa de Analfabetismo da população de 15 anos ou mais em comparação entre países – 2000.

País	IDH	Posição	Taxa de Analfabetismo (%)
Noruega	0,942	1º	0,0
Austrália	0,939	5º	0,0
Áustria	0,926	15º	0,0
Espanha	0,913	21º	0,0
Portugal	0,880	28º	7,8
Argentina	0,844	34º	3,2
Chile	0,831	38º	4,2
Costa Rica	0,820	43º	4,4
Trinidad e Tobago	0,805	50º	1,7
México	0,796	54º	8,8
Colômbia	0,772	68º	8,4
Brasil	0,757	73º	13,6
Peru	0,747	82º	10,1
Equador	0,732	93º	8,4
Cabo Verde	0,715	100º	26,2

Fonte: Mapa do analfabetismo no Brasil (2004).

Por sua vez, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)²⁰ (INAF, 2004), criado em 2001, pelo Instituto Paulo Montenegro, gerido pela Ação Educativa, associação civil sem fins lucrativos, fundado em 1994, apontou que de 20.014 brasileiros entre 15 e 64 anos, em 2001,

20 Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF). Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/quem-somos/> Acesso em: 02 ago. 2024.

12% eram analfabetos; em 2009 a taxa caiu para 7%; em 2015, a taxa era de 4%, mas em 2018, ela subiu alcançando os 8%, acima da realidade de 9 anos anteriores, como mostra a Tabela 6, que também expõe o índice de níveis rudimentar, elementar, intermediário e proficiente dos pesquisados quando às habilidades de letramento e numeramento.

Tabela 6 – Evolução histórica da taxa de analfabetismo e alfabetização quanto à níveis referentes ao letramento e ao numeramento, de 2001 a 2018.

Níveis	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011	2015	2018
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Base	2.000	2.000	2.001	2.002	2.002	2.002	2.002	2.002	2.002

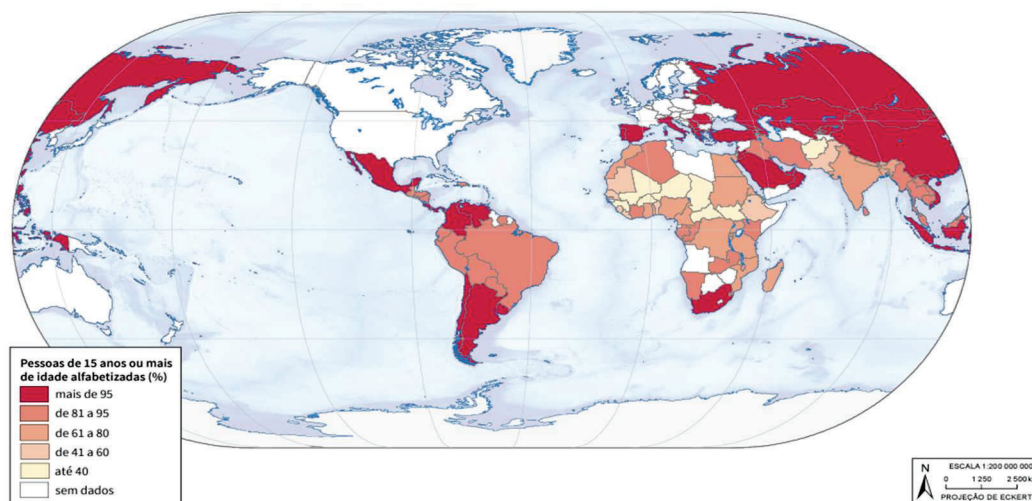
Fonte: INAF (2024)²¹

Os índices mais recentes do INAF (INAF, 2024) podem ser confirmados pela taxa da alfabetização apontada pelo IBGE (IBGE, 2021), conforme o Atlas da Alfabetização de 2015 a 2020 em comparação com os demais países, e ser conferida no mapa 2 a seguir.

21 Dados disponíveis: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/> Acesso em: 02 ago. 2024.

Mapa 2– Taxa de alfabetização por país, a partir do percentual de pessoas de 15 anos ou mais de idade que sabem ler e escrever e são capazes de entender um pequeno texto no seu dia a dia.

Alfabetização - 2015-2020

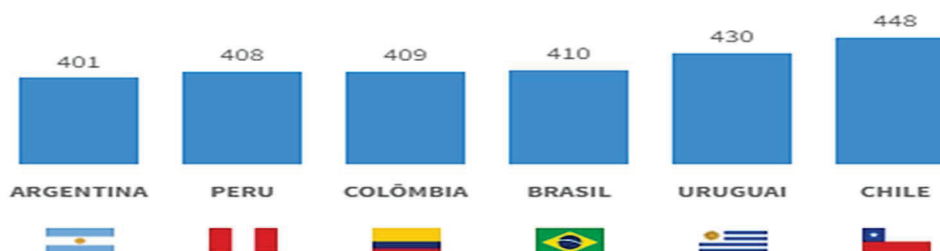


Fonte: IBGE (2021) ²².

Segundo o IBGE (IBGE, 2021), no período de 2015 a 2020, uma taxa entre 81% e 95% da população de 15 ou mais no país é alfabetizada, sabendo ler e escrever e entender um pequeno texto no seu dia a dia, o que não significa que sejam alfabetizados funcionais, entretanto.

Por conseguinte, a média de aprendizagem da leitura do estudante brasileiro no ano de 2022 se apresentou na faixa de desempenho de 410 pontos, comparados a outros países da América Latina, como Argentina, Peru, Colômbia, Uruguai e Chile que apresenta a maior pontuação, 448 pontos, conforme a Gráfico 1:

Gráfico 1- Média de aprendizagem na leitura, comparação entre alguns países da América do Sul, referente à 2022.



Fonte: Qedu (2022) ²³

²² Atlas do IBGE, referente aos indicadores de educação. Disponível em: <https://atlascolar.ibge.gov.br/mundo/3012-indicadores-sociais/educacao/21655-alfabetizacao-2015-a-2020.html> Acesso em: 10 jul. 2024.

²³ Site do Qedu. Disponível em: <https://paises.qedu.org.br/dados-de-aprendizagem/> Acesso: 11 nov. 2024.

Visualizando um contexto regional, localizamos o estado de Rondônia como um dos estados que apresentam segunda parcela de maior população alfabetizada no país, em 2019, assim como os estados do Mato Grosso do Sul, do Amazonas, Minas Gerais, Roraima, Amapá, Espírito Santo e Paraná, de acordo com o mapa 3.

Mapa 3 – Mapa do Brasil em relação a alfabetização, 2019.



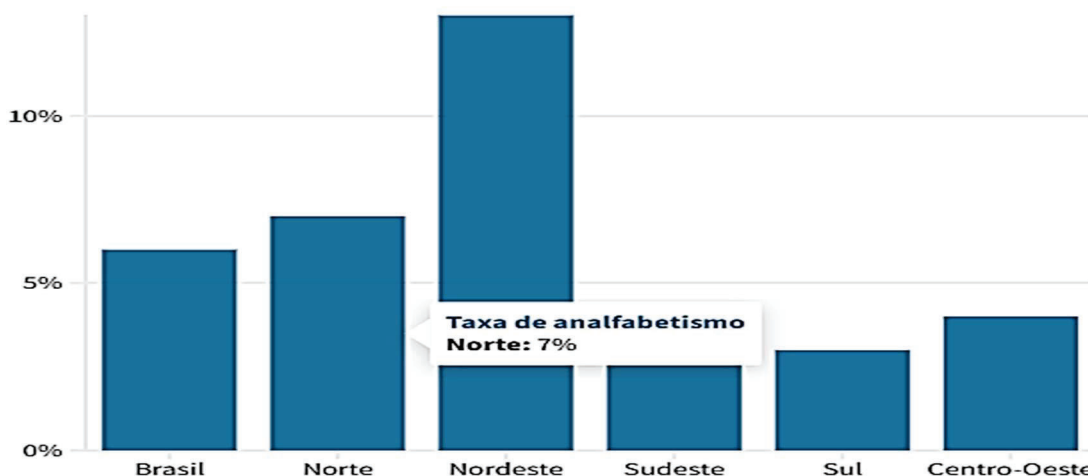
Fonte: IBGE (2019)²⁴.

Por conseguinte, olhando para a situação do analfabetismo no ano de 2019 (gráfico 3), por regiões brasileiras, vemos que a região nordeste apresentou a maior taxa de população analfabeta, sendo 13% de pessoas analfabetas, seguida pela região norte, com 7% de pessoas que não sabem ler nem escrever. Esses dados fizeram referência as pessoas de 10 anos ou mais de idade, diferente das pesquisas anteriores que consideravam a idade de 15 anos ou mais.

24 Alfabetização no Brasil por estados. IBGE, 2019. Disponível em: <https://países.qedu.org.br/dados-de-aprendizagem/> Acesso em: 10 jul 2024.

Gráfico 2- Taxa de analfabetismo no Brasil, 2019

Taxa de analfabetismo



Fonte: IBGE (2022)²⁵.

Os dados supracitados a partir de 1900 a 2019, traçam um cenário em que o analfabetismo ainda não foi totalmente vencido, embora avanços sejam notórios, posto que pouco menos de 8% da população de 15 a 64 anos encontra-se no analfabetismo. Notícias recentes no G1²⁶ e no R7²⁷, por exemplo, tem divulgado que a taxa de analfabetismo no Brasil caiu para 5,3%, entretanto, não foi possível verificar tabela mais recente do que a da figura acima no site do IBGE, posto ocorrência de instabilidade para acessar ao relatório atualizado.

Entretanto, um fato importante não pode passar despercebido que é a qualidade da alfabetização alcançada pela escolarização da população brasileira. Como ficou demonstrado, o analfabetismo funcional, isto é, a inaptidão para interagir socialmente por meio da escrita e da leitura em níveis adequados de aprendizagem resiste como barreira para a educação de qualidade dos brasileiros.

Logo, para que a alfabetização seja efetivada desde os primeiros anos de escolarização, o país tem lançado esforços sobre o monitoramento da alfabetização infantil e , mais recentemente, dos anos 2000 para cá, vem tentando garantir a aprendizagem pautada no letramento, isto é, na capacidade de os estudantes interagirem eficazmente por meio de textos

25 IBGE, Atlas Escolar. Disponível em: <https://atlasescolar.ibge.gov.br/mundo/3012-indicadores-sociais/educacao/21655-alfabetizacao-2015-a-2020.html> Acesso em: 24 ago. 2024.

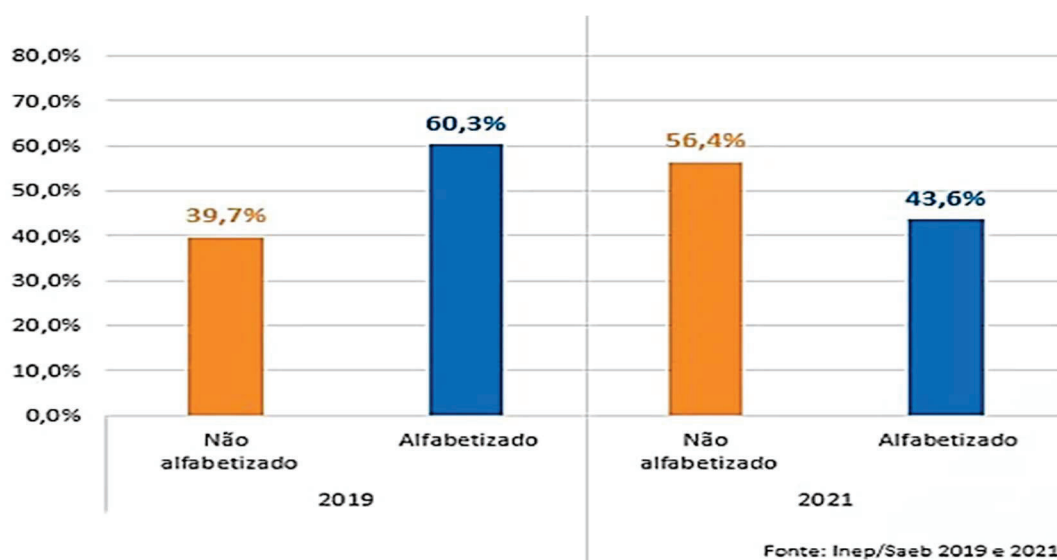
26 Site jornalístico do G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/06/13/no-brasil-analfabetismo-tem-a-menor-taxa-em-8-anos.ghtml> . Acesso em: 14 jun. 2025.

27 Jornalismo da Record. <https://noticias.r7.com/jr-na-tv/analfabetismo-no-brasil-atinge-menor-indice-historico-14062025/> Acesso em: 14 jun. 2025.

escritos e que circulam socialmente, ultrapassando a simples decodificação e codificação do sistema de escrita alfabético (Soares, 2020).

O gráfico 18, dessa forma, revela a situação da alfabetização infantil nos anos de 2019 e 2021, a partir de estudos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Gráfico 3– Panorama da alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental, Brasil, 2019 e 2021.



Fonte: Inep/Saeb (2019; 2021).

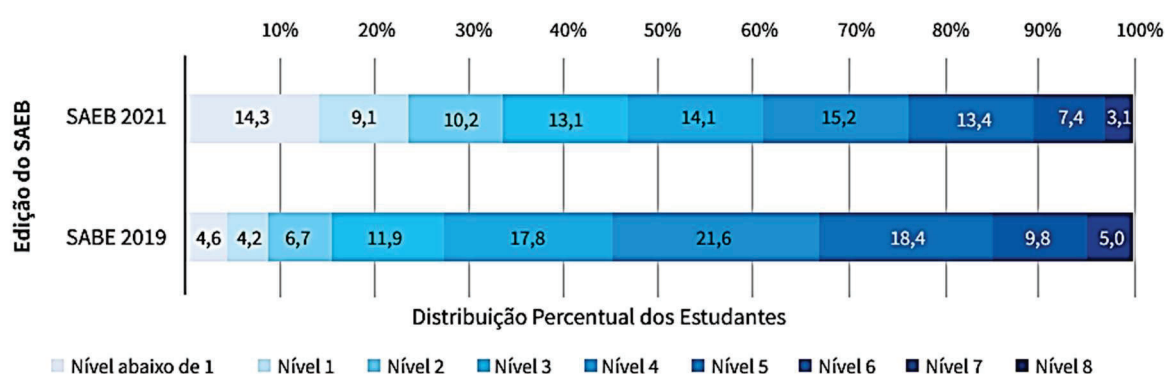
Constatamos pelos dados que em 2019, apenas 60,3% das crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental estavam alfabetizadas, enquanto 39,7% delas não eram alfabetizadas ainda. Por vez, em 2021, essa realidade se acentua significativamente, devido aos impactos que a educação sofreu decorrente dos efeitos da pandemia da Covid-19²⁸ que assolou o mundo em todos os âmbitos no ano de 2020 e de 2021, e meados de 2022, antes da descoberta da vacina, quando a situação pandêmica começou a ser mais controlada pelos governos. Porto et al (2023, p. 6) registram que “o momento crítico vivido pela educação brasileira durante a pandemia de Covid-19 deixou marcas profundas em nossa história. Muitas foram as dificuldades, muitos foram os embates”.

Nesse período, a educação concentrou-se em formatos remotos, mediados por um rudimentar modelo de educação, caracterizado por um ensino precário, ministrado de forma

28 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado bronco alveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19> acesso em: 02 ago. 2024.

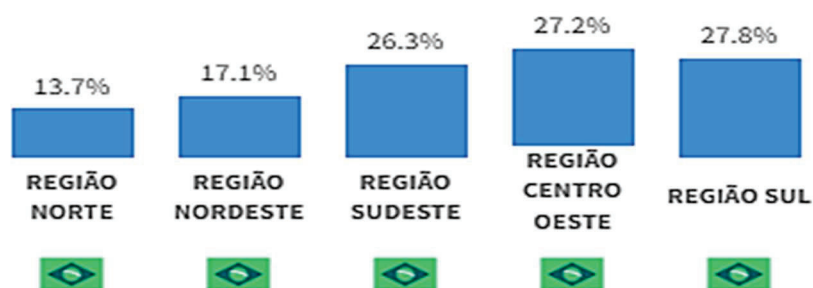
insuficiente, principalmente à população mais carente que não possuía internet e equipamentos tecnológicos como computador, tablet, celular e outros (tanto alunos, como profissionais da educação), pois todas as escolas foram fechadas e adotadas medidas de isolamento e distanciamento social. Em muitas regiões do país, nem ensino rudimentar houve, senão um largo espaço de tempo de aproximadamente 2 anos sem a criança estar na escola, havendo tido total paralização de algumas escolas e secretarias municipais.

Gráfico 4– Distribuição do percentual dos estudantes por níveis da escola de proficiência em Língua Portuguesa – Saeb 2º ano do ensino fundamental, 2019 e 2021



Fonte: Elaborado pelo Daeb/Inep, disponibilizado pelo Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil²⁹ (2023).

Gráfico 5- Percentual de alunos com aprendizado adequado na leitura, em 2022, por região brasileira.



Fonte: Site Qedu³⁰ (2022).

O MEC³¹ divulgou no mês de maio de 2024 que 56,4% das crianças brasileiras, em 2023, já estavam alfabetizadas, e estipulou metas para os anos seguintes a serem monitorados

29 Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil. Diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf Acesso em: 10 jul. 2024.

30 Disponível em: <https://países.qedu.org.br/dados-de-aprendizagem/> Acesso em: 10 jul. 2024.

31 Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas> Acesso em: 10 jul. 2024.

pelo Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. As metas para as escolas nacionais da rede pública projetadas são 60% para o ano de 2024; 65% para 2025; 67% para 2026; 71% para 2027; 74% para 2028; 77% para 2029; e 80% para 2030.

O primeiro relatório de Indicador do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada mostrou que 19 estados alcançaram percentuais superiores aos do Saeb 2019. O indicador não contemplou dados do Acre, de Roraima e do Distrito Federal, com a justificativa de que essas unidades da Federação até o momento não implementaram o sistema estadual de avaliação.

Tabela 7– Relatório de resultados do Indicador Criança alfabetizada

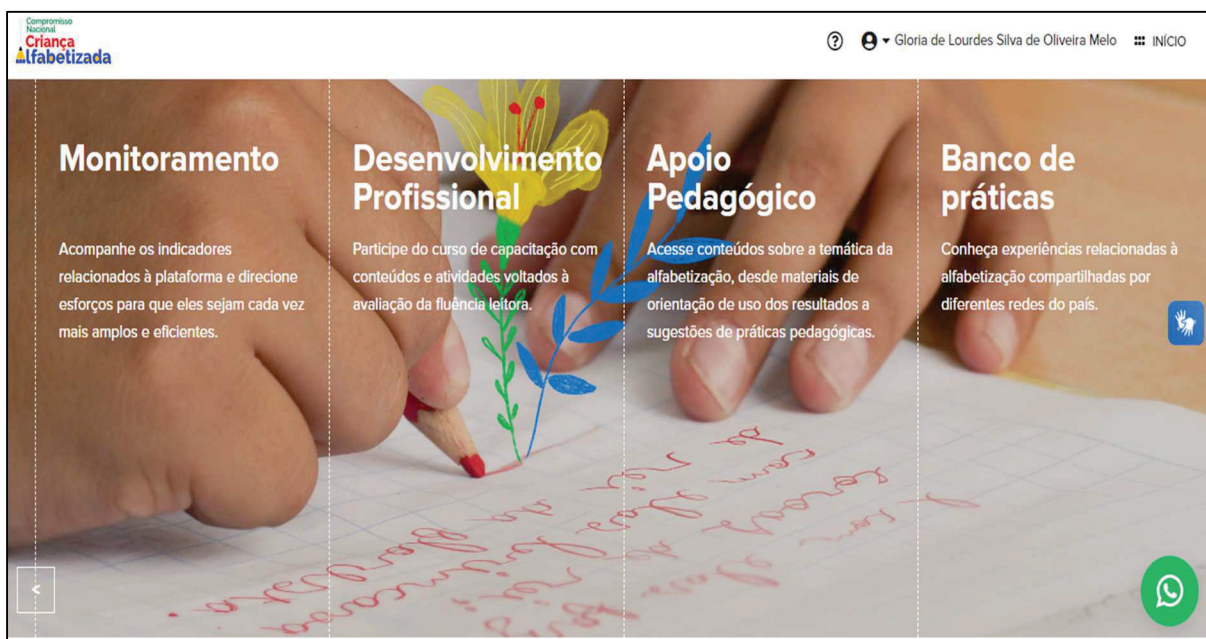
1º Relatório de Resultados do Indicador Criança Alfabetizada										
Rede Pública	Avaliações			Metas						
	2019	2021	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
Brasil	55	36	56	60	64	67	71	74	77	> 80
Alagoas	39	30	44	50	56	61	67	72	76	> 80
Amapá	25	19	42	48	54	60	66	71	76	> 80
Amazonas	44	29	52	57	61	66	70	73	77	> 80
Bahia	41	24	37	43	50	57	64	70	75	> 80
Ceará	73	45	85	>80	>80	>80	>80	>80	>80	>80
Espírito Santo	62	46	68	70	72	74	75	77	79	> 80
Goiás	63	39	67	69	71	73	75	77	78	> 80
Maranhão	33	23	56	60	64	68	71	74	77	> 80
Mato Grosso	52	22	55	59	63	67	71	74	77	> 80
Mato Grosso do Sul	41	31	47	53	58	63	68	72	76	> 80
Minas Gerais	64	43	60	63	66	70	72	75	78	> 80
Pará	37	37	48	54	59	64	68	73	77	> 80
Paraíba	45	39	51	56	61	65	69	73	77	> 80
Paraná	68	40	73	74	75	76	77	78	79	> 80
Pernambuco	45	28	59	62	66	69	72	75	78	> 80
Piauí	50	37	52	57	62	66	70	74	77	> 80
Rio de Janeiro	49	27	52	57	61	66	70	73	77	> 80
Rio Grande do Norte	32	18	37	44	51	57	64	70	75	> 80
Rio Grande do Sul	68	35	63	66	69	71	74	76	78	> 80
Rondônia	46	25	65	67	70	72	74	76	78	> 80
Santa Catarina	69	55	61	65	67	70	73	75	78	> 80
São Paulo	60	41	52	57	61	65	70	73	77	> 80
Sergipe	31	20	31	38	46	54	61	68	75	> 80
Tocantins	38	14	44	50	55	61	67	72	76	> 80

Fonte - Relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil. Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças (2024)³².

32 BRASIL, MEC. Primeiro relatório de resultados do Indicador Criança Alfabetizada (CNCA). Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf) Acesso em: 03 jul 2024.

Em face desse indicadores, resultados e projeções o Governo Federal anunciou que o Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 (Brasil, 2023) institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023) contempla eixo “Desenvolvimento Profissional” no formato Educação a Distância para a formação continuada do professor alfabetizador, como pode verificar-se na figura 16.

Figura 16- Página inicial que disponibiliza curso para professores alfabetizadores na plataforma Moodle do Programa



Fonte: Sala de Formação Moodle do CNCA (2024)³³.

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada conta ainda com um Mapeamento da Formação Docente, que foi criado e é coordenado pelo Laboratório de Dados Educacionais (LDE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR):

é o painel com dados e indicadores sobre a formação docente da educação básica no Brasil, com foco na adequação entre formação e atuação e na identificação das principais demandas de profissionais por área de formação e/ou por componente curricular. Foi desenvolvido para ser utilizado como instrumento de planejamento e acompanhamento das políticas de formação de docentes, tanto das instituições formadoras, quanto nas unidades governamentais responsáveis pela gestão da educação básica. O MAPFOR visa ainda subsidiar a análise da atuação docente por área de formação, assim como colaborar para o monitoramento das metas 15 e 16³⁴. (Brasil, 2023).

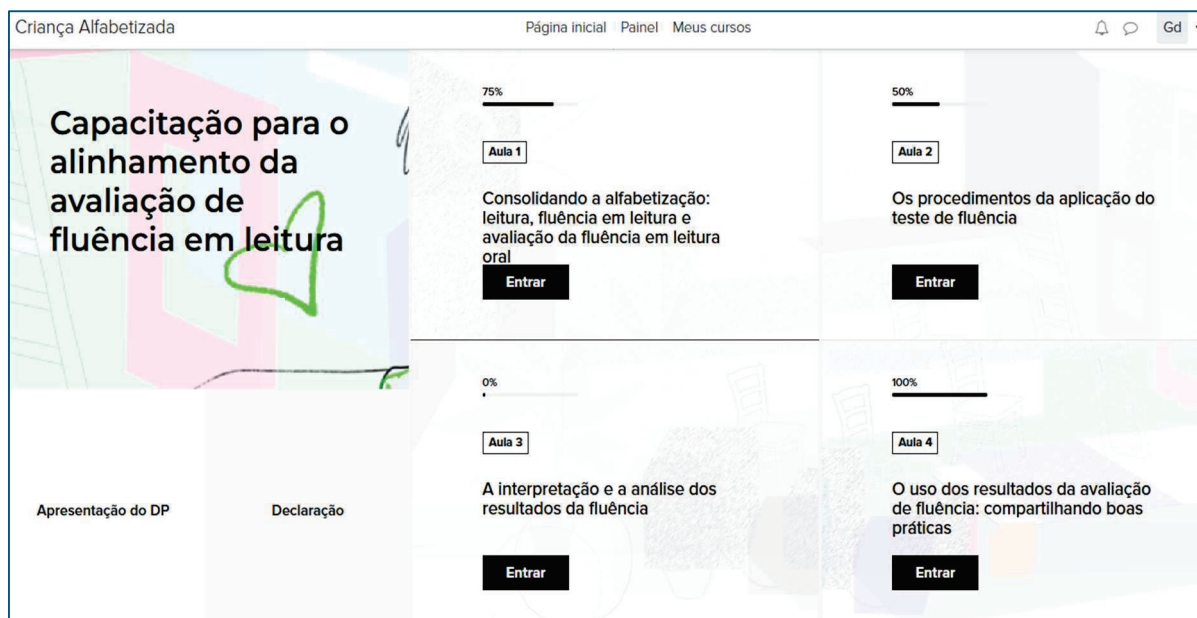
Os temas disponibilizados pela formação continuada são: Consolidação da alfabetização

33 Ambiente virtual de aprendizagem do CAed em parceria com o MEC. Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/#!/minhapagina> Acesso: 24 jul 2024.

34 Texto disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/mapfor-brasil/sobre> Acesso em 20 jul. 2024.

– leitura, fluência leitora e avaliação da fluência leitora; Procedimentos da aplicação do teste de fluência; Interpretação e análise dos resultados; e Uso dos resultados da avaliação. O curso trata basicamente da técnica da avaliação da fluência em leitura dos alunos.

Figura 17- Curso para os professores alfabetizadores - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.



Fonte: Plataforma Criança Alfabetizada (2024)³⁵.

Em face do que visualizamos até aqui nas políticas de alfabetização supracitadas, nos programas de formação continuadas de professores alfabetizadores e na realidade percebida nos dados acerca do analfabetismo, notamos uma melhoria nos índices de alfabetização. A investigação histórica acerca dos índices de analfabetismo no Brasil revela progressos indiscutíveis no que tange ao acesso, à permanência e à aprendizagem nas últimas décadas, especialmente com a introdução e a melhoria das políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores alfabetizadores, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988.

A participação contínua dos educadores encarregados da alfabetização em formações especializadas demonstrou ser um fator fundamental na diminuição das taxas de analfabetismo, possibilitando uma percepção mais detalhada das demandas e desafios que se manifestam em diversas áreas do território nacional, em comparação com outros países. Apesar disso, a continuidade de áreas de exclusão escolar, particularmente nas regiões Norte e Nordeste,

³⁵ Plataforma Criança Alfabetizada. Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/#!/minhapagina>. Acesso em: 08 out. 2024.

ênfatiza a necessidade urgente de ações que promovam a qualificação contínua e contextualizada desses profissionais.

Nesse contexto, destaca-se a urgência de melhorar a interação entre as políticas nacionais e as realidades locais, a fim de assegurar que a capacitação dos professores alfabetizadores seja favorecida por materiais didáticos apropriados, estratégias pedagógicas inovadoras e um acompanhamento eficaz. Além dos progressos obtidos, persiste o desafio de garantir que as formações sejam contínuas e adaptadas às demandas concretas das escolas públicas, favorecendo um ciclo de reflexão, intercâmbio de experiências e atualização teórica e metodológica de maneira sistemática. A colaboração entre a União, os Estados e os Municípios surge como um elemento essencial para a consolidação de políticas eficazes de alfabetização, ampliando tanto o alcance quanto o impacto das ações programadas.

É oportuno acentuar que tais esforços apenas adquirem relevância ao se converterem em apoio efetivo às escolas e aos educadores, englobando a disponibilização contínua de materiais didáticos, recursos de formação e chances de acompanhamento pedagógico de excelência. O compromisso das autoridades públicas, ao garantir o financiamento consistente e sustentado dessas iniciativas, configura um avanço significativo para que o direito à alfabetização seja concretizado de maneira abrangente e equitativa em todo o território nacional.

Com base nessa compreensão, a seção seguinte concentrou-se na experiência do município de Porto Velho, examinando como as formações continuadas têm se materializado localmente e de que forma tem buscado atender qualitativamente às necessidades específicas dessa região.

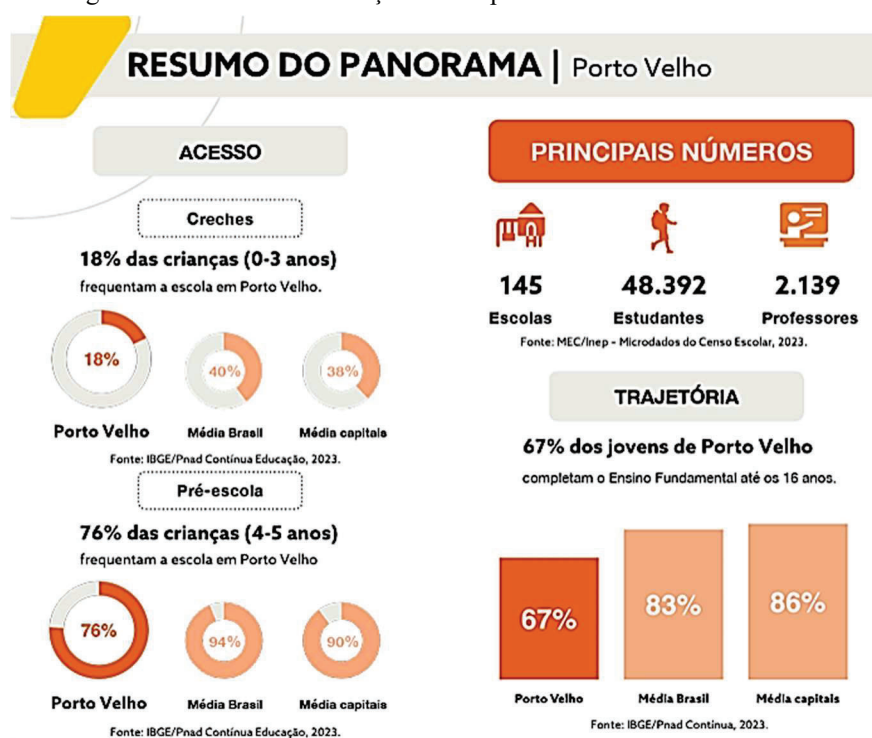
3.2 A formação continuada de professores alfabetizadores de Porto Velho, Rondônia: políticas públicas local e panorama geral de formações de 2018 a 2024.

Neste espaço, visamos apresentar um horizonte das políticas de formação continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho e em especial um panorama da formação de 2018 a 2024, para subsidiar contextualmente a análise dos dados do estudo. Assim, buscamos explicitar por quais caminhos as formações ocorreram, que fins apontaram, sobre que temas se debruçaram, e por quais modos se materializaram na rede. Importa, contudo, primeiramente compreender sobre que território educacional estamos tratando quando falamos da Secretaria Municipal de Porto Velho.

Conforme Resumo do Panorama da Educação de Porto Velho³⁶, com base em dados do IBGE, a rede pública portovelhense contava com 48.392 estudantes e 2.139 docentes em 2023. 67% dos jovens completavam o ensino fundamental até os 16 anos, uma média bem abaixo das demais capitais do país e da média nacional. O acesso à rede inicia com as crianças de 3 anos nas turmas de creche, sendo que apenas 18% têm esse acesso efetivado. Essa realidade é aquém do esperado quanto comparado com as demais capitais do Brasil. Os dados referentes à educação infantil, voltada às crianças de 4 a 5 anos também mostraram uma realidade desafiadora, uma vez que as crianças dessa faixa etária não têm assegurada matrícula nessa primeira etapa de escolarização.

Segundo a Divisão de Avaliação da Educação e Acompanhamento do Censo, da Semed de Porto Velho, a rede dispõe de vagas para todas as crianças da etapa de educação infantil, porém essas vagas encontram-se em escolas onde há pouca procura, concentrando-se um grande público interessado nas vagas das escolas periféricas, como nas da Zona Leste da cidade, região com maior procura por vagas em todas as etapas de escolarização. O fato que se dá, entretanto, é que nos últimos anos o município cresceu, mas a educação não acompanhou esse movimento tal qual foi necessário.

Figura 18– Cenário da educação municipal de Porto Velho em números.



Fonte: Todos Pela Educação (2024).

³⁶ Resumo do Panorama da Educação de Porto Velho . Publicado pelo Todos Pela Educação, com base em dados do IBGE (2023) Acesso em: 1 jul. 2025.

Dentre o público que atende, a Semed de Porto Velho tem matriculado na rede estudantes de creche (3 anos) a estudantes do ensino fundamental anos finais (turmas de 6º ao 9º ano), sendo estas últimas somente na zona rural. A tarefa da Semed de Porto Velho de Porto Velho, nesse sentido, é laboriosa, pois o município tem a maior extensão territorial do Estado e uma geografia de vários cenários: urbana (organizada em 4 zonas – leste, sul, oeste, norte – com características diversas) e rural (ribeirinha, distritos, campo); um clima no qual metade do ano é extremamente quente e a outra metade bastante chuvosa. Além de outros aspectos³⁷ como falta de saneamento básico, água encanada, índice considerável de violência, desemprego, pobreza, dentre outros males.

Apontar, ainda que superficialmente, esses aspectos é relevante para a compreensão real e honesta do pano de fundo no qual se localiza a formação continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho, pois, como elucida Imbernón (2009, p. 10) “O contexto condicionará os modos de formar e, obviamente, a inovação”.

Há no município atualmente 145 escolas, sendo 140 municipais e 05 conveniadas. Conforme dados do E-cidade³⁸, levantados pela Semed de Porto Velho em 2025, as turmas de 1º anos têm matriculados 5.799 estudantes, as turmas de 2º anos, 5.912 estudantes e as turmas de 3º anos 5.962 estudantes. Quanto aos professores, há respectivamente um quantitativo de 294 docentes de 1º anos, 298 docentes de 2º anos e 283 docentes de 3º anos. Logo, são ao todo 17.673 estudantes nas classes de alfabetização e 875 professores para alfabetizá-los. Esses números ratificam a demanda importante que a rede têm de atender quanto a alfabetização no território.

Nesse cenário, vale esboçar brevemente a questão que aflige diariamente as escolas da zona rural. A educação rural tem sido uma problemática constante para a Prefeitura, em virtude da dificuldade em garantir transpor escolar aos estudantes das linhas, além dos desafios impostos pelas mudanças climáticas que ocorrem na região, como já enunciado. A fim de minimizar a questão, a Prefeitura adquiriu uma frota de 156 ônibus escolares e conta com 05 ônibus disponibilizados pela Seduc para atender 6.300 estudantes, tanto da rede municipal quanto da rede estadual, em face de parceria estabelecida pelos dois entes.

37 Informações sobre o município de Porto Velho: Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/porto-velho/panorama> Acesso em: 20 jan. 2025.

38 E-cidade é um software público. O e-cidade destina-se a informatizar a gestão no de forma integrada. Esta informatização contempla a integração entre os entes municipais: Prefeitura, Câmara, Autarquias, Fundações e outros. A economia de recursos é somente uma das vantagens na adoção do e-cidade, além da liberdade de escolha dos fornecedores e garantia de continuidade do sistema, uma vez apoiado pelo Ministério do Planejamento. Disponível: <https://e-cidade.portovelho.ro.gov.br/login.php> Acesso em: 02 jul. 2025.

O “Programa Caminho Certo” foi criado em 2021 pela Semed de Porto Velho para assegurar o acesso dos estudantes à escola. Os ônibus fazem em média 15 mil quilômetros todos os dias, posto percorrerem 178 rotas/itinerários diferentes para acessar as 56 escolas do Programa. Atende estudantes dos distritos de Rio Pardo, Jaci-Paraná, União Bandeirantes, Nova Mutum, Abunã, Vista Alegre, Extrema, Nova Califórnia, Assentamento de Joana Darc, o reassentamento Santa Rita e Vila Penha. Todas essas localidades compõem a rede municipal de educação de Porto Velho, portanto extensa em território.

Informada essa realidade, sublinhamos, portanto, que a Semed de Porto Velho de Porto Velho, órgão administrativo da pasta da educação da Prefeitura de Porto Velho, apresenta uma demanda intensa e desafiadora para atender as políticas educacionais estabelecidas nas normativas da LDB e em particular no Plano Municipal de Educação. O Plano, com vigência de 2015 a 2024, conforme a Lei Complementar nº 2.228 de 24 de junho de 2015 (Porto Velho, 2015), é evocado nas ações e programas educacionais da secretaria, manifestando-se como pano de fundo a partir das diretrizes estabelecidas, quais sejam:

1. Erradicação do Analfabetismo; 2. Universalização do atendimento escolar; 3. Superação das desigualdades educacionais; 4. Melhoria da qualidade do ensino; 5. Formação para o trabalho e para a cidadania; 6. Promoção do princípio da gestão democrática da educação; 7. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; 8. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; 9. Valorização dos profissionais da educação; 10. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, e a sustentabilidade socioambiental (Porto Velho, 2015, p. 15 e 16).

Interessante acentuar que a temática do analfabetismo é ponto de partida das diretrizes do PME (Porto Velho, 2015), e já evoca em seu texto, na página 57, o PNAIC como referencial de formação continuada dos professores alfabetizadores e a Avaliação ANA (Brasil,), como ferramenta de monitoramento e aferição dos resultados da alfabetização na rede. Nesse contexto, importa demarcar que, dentre os desafios da rede, o da alfabetização nos anos iniciais, se mostra como de relevante atenção, posto que a LDB o estabeleceu em 1996 como obrigação municipal e, em 2022, a obrigatoriedade foi endossada.

A partir da Lei nº 14.407 de 2022 (Brasil, 2022), a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica foi reconhecida como um dos deveres do Estado e inserida no rol de deveres previstos na LDB nº 9394/1996 (Brasil, 1996). O art. 11, inciso V, determina implicitamente a incumbência da alfabetização infantil como sendo cabível prioritariamente aos municípios, uma vez que são obrigados a oferecer o ensino fundamental,

etapa da escolarização básica na qual se circunscrevem as turmas de alfabetização: 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

No PME, a alfabetização encontra-se explicitada na Meta 5: “Alfabetizar todas as crianças no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental, desde a vigência do PME” e a formação continuada na Meta 16: “Ofertar para 100% dos professores da educação básica, cursos de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização do sistema de ensino, até o sexto ano da vigência do PME” (Porto Velho, 2015).

Essas Metas estão em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação (Brasil, 2014). Diante disso, as políticas de formação continuada de professores em Porto Velho têm seguido um percurso de tendências nacional e regionais ao longo do tempo. Como um município de apenas 111 anos (completou em 2025), tem empregado constantes esforços para atender à educação básica, frente às condições geográficas e sociais particulares da região.

Nos anos anteriores à 2018, pode-se esboçar informativamente, que a Semed de Porto Velho ancorou-se nas ações formativas disponibilizadas pelo governo federal e em atividades realizadas em parceria com atores externos.

Nesse sentido, a história da formação continuada dos servidores tem sido desenhada por vários protagonistas diretos e indiretos, como por exemplo a Divisão de Formação e Multimeios (DIFOM), a Divisão de Ensino Fundamental (DIEFUN), e a Divisão de Educação Infantil (DIEI) - importantes divisões da SEMED que contribuíram até 2016; a Divisão de Formação (DIFOR - criada em 2017), o Núcleo de Tecnologia e Multimeios (NTM - criada em 2012), o Polo de Apoio Presencial do Sistema da Universidade Aberta do Brasil UAB/Capes em Porto Velho (instituído em 2008), o Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Porto Velho (CFPE - criado em 2012), e as instituições públicas parceiras, como a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), o Instituto Federal de Educação de Rondônia (IFRO), o Conselho Municipal de Educação de Porto Velho (CME), e outras instituições como a Fundação Lemann e as instituições e grupos parceiros do Programa FORMAR da Fundação, como o Grupo Mathema, o Instituto Avisa Lá, e a Elos Educacional, além da contribuição importante do Ministério da Educação (MEC). Em 2017, o protagonismo direto da SEMED, sobre a formação continuada foi organizado institucionalmente, por meio do Projeto de Lei Complementar nº 48 de 16 de outubro de 2017, a qual criou a Divisão de Formação - DIFOR, responsável por viabilizar, por meio de parcerias com Instituições privadas e públicas, formação continuada e, quando necessário, formação inicial, aos profissionais da educação da rede municipal de ensino, contribuindo para com a valorização dos profissionais e para com a melhoria da aprendizagem de todos os alunos da rede (Porto Velho, 2019, p. 5).

Em vista disso, a Semed de Porto Velho tem se colocado como uma agência pública formadora de educação permanente de seus professores, inclusive dos alfabetizadores. As formações continuadas desses últimos têm ora sido realizadas dentro do grande contexto dos

professores do ensino fundamental anos iniciais, ora especificamente vinculadas às necessidades das classes de alfabetização. Exposto isso, passamos a focar o panorama de formações do recorte temporal de 2018 a 2024 e a linha do tempo a seguir, na figura 19 ilustra o movimento desse panorama.

Figura 19– Panorama das formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho.



Fonte: A autora (2025).

Em 2018, a rede vivenciou seu último ano de PNAIC (Brasil, 2018a), havendo no período seminários e temáticas interdisciplinares. O Programa contou também com o apoio do PMALFA (Brasil, 2018b), momento em que a comunidade fora convidada e estimulada a contribuir com a escola, recebendo bolsa de custo. Os voluntários tinham o compromisso de ajudar o professor alfabetizador a partir de sua orientação e do supervisor da escola. Para isso, a Semed de Porto Velho preparou formações que apoiassem esses voluntários na ação junto ao professor.

Outras formações para intervenção nas práticas pedagógicas e na aprendizagem também foram realizadas em forma de oficinas e seminários na rede no ano de 2018. Elas tomavam como ponto de partida os resultados da Prova Avalia Porto Velho (Porto Velho, 2018) e, com base nos estudos dos dados pelos professores nas escolas e de forma reunida no CFPE, os professores vivenciavam oficinas de estudo dos dados, de planejamento de intervenção para a

melhoria da aprendizagem dos estudantes e compartilhamento de práticas exitosas dos professores. Estas oficinas envolveram todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso também ocorreram **Oficinas de Metas** contando com a participação ativa dos gestores escolares e supervisores pedagógicos, as quais eram realizadas por eles posteriormente na escola, não como modelo cascata, mas como uma vivência local de unidade escola para depois informar à Semed de Porto Velho as metas da própria escola e como esta estaria alinhada as metas da rede. A Oficina de Metas mais proeminente foi a de lançamento da Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho, a qual brevemente lançaremos luz, posto ser o documento evocado em todas as formações realizadas pela rede após esse ano.

A **Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho** foi instituída em 18 de outubro de 2019, publicada no Diário Oficial Municipal nº 5737, pela Prefeitura de Porto Velho.

A materialização da política dialoga com a necessidade de um “acontecimento planejado” na formação continuada, conforme a definição de Day (1999) conferindo legitimidade e direcionando aos processos formativos. Em oportuno, defendemos que uma política formalizada é imprescindível, uma vez que se propõe a responder a necessidades educacionais identificadas, estabelece prioridades e objetivos, orienta as ações por meio de planos e metas, e busca garantir os direitos dos profissionais e impactar qualitativamente a educação, além de garantir transparência e controle social. Advogamos, portanto, que as políticas educacionais formalizadas são relevantes pois fazem transparecer as mudanças que propõem, as justificativas em que se ancoram, e os elementos com os quais se constituem.

A Política de Formação de Porto Velho surgiu de um movimento de estudo e prática de vivências de formações dos profissionais de formação da rede municipal de educação de Porto Velho. Planejada em 2018, veio a ser formalizada um ano depois. A expectativa de sua existência, porém já estava presente desde 2015, no PME, Meta 13, Estratégia 13.1: “Institucionalizar a política municipal de formação e valorização dos profissionais da educação, de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço, desde o primeiro ano da vigência do PME”.

A formalização da Política de Formação, portanto, foi o alcance de uma estratégia para dar suporte às metas de avanço da formação dos profissionais de educação de Porto Velho e de sua valorização, considerando a melhoria da remuneração e das condições de trabalho, posto que, como evidencia Imbernón (2009, p. 10) “não podemos separar a formação do contexto de

trabalho ou nos enganaremos no discurso”.

Desta feita, a Política de Formação de Porto Velho justificou sua importância para atender às metas referentes à formação dos professores estipuladas no PME:

Meta 14: Garantir, gradualmente, desde a vigência do PME, em regime de colaboração com a União e o estado, formação de 100% (cem por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato sensu* e, no mínimo 50% (cinquenta por cento) em nível de pós-graduação *stricto sensu*, até o término da vigência do PME, garantindo-se no primeiro quinquênio 50% (cinquenta por cento) dos percentuais referidos. Meta 15: Garantir em regime de colaboração entre a União, estado e município, no prazo de cinco anos, desde a vigência do PME, que 100% (cem por cento) dos professores da educação básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: Ofertar para 100% (cem por cento) dos professores da educação básica, cursos de formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização do sistema de ensino, até o sexto ano da vigência do PME (Porto Velho, PME, 2015).

Por vez, os elementos que constituem a Política são: os sujeitos da formação, os sinalizadores da necessidade de formação, a concepção pedagógica, as diretrizes, os princípios, a base curricular, os objetivos e os dimensões da formação continuada, os tipos de formação, a Metodologia de Observação de Sala de Aula, a avaliação da formação e as dimensões dessa avaliação.

Em resumo, a Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho atua como um guia para as ações destinadas ao desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação municipal. É voltada para professores, gestores e outros agentes pedagógicos, considerando a importância de práticas de formação sistemáticas e contextualizadas, que estejam em sintonia com os desafios e necessidades que surgem no ambiente escolar. Dessa forma, a identificação das necessidades de formação é feita por meio da análise das demandas diárias, dos indicadores institucionais e do diálogo contínuo entre os participantes do processo educativo.

Baseada em uma visão de formação continuada que enfatiza o diálogo, a prática reflexiva e o compromisso coletivo com a aprendizagem dos alunos, a política destaca valores como a equidade, o respeito às individualidades e a construção conjunta do conhecimento. Além de estabelecer objetivos que buscam tanto o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas quanto a promoção de uma educação democrática e inclusiva, suas diretrizes estão em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular e o currículo municipal. As modalidades formativas incluem várias estratégias, como cursos, oficinas, grupos de estudo, acompanhamento em serviço e a aplicação da Metodologia de Observação de Sala de Aula, que é considerada o eixo para análise, reflexão e aprimoramento das práticas docentes.

Em relação à avaliação, o documento adota uma abordagem abrangente, que inclui tanto o monitoramento contínuo das atividades quanto a mensuração de resultados por meio de diversos instrumentos e indicadores. A avaliação da formação é compreendida em quatro aspectos fundamentais: o efeito na prática docente, o aprimoramento das equipes gestoras, o ambiente institucional e os resultados acadêmicos dos alunos. Assim, procura-se assegurar que o processo de formação contribua para a elevação da qualidade da educação pública oferecida no município, visando promover mudanças duradouras e consistentes no dia a dia escolar.

Feita essa abordagem sobre a Política de Formação de Porto Velho, podemos desdobrar mais coerentemente as formações ocorridas a partir de 2019. O ano de 2019 foi intenso para a rede de educação de Porto Velho. Foram realizadas durante o ano formações para preparar os professores quanto à avaliação do Saeb, com foco nas habilidades e competências da Língua Portuguesa e da Matemática. O objetivo era colaborar com o entendimento dos professores sobre o que a avaliação requeria e como era possível trabalhar didaticamente a partir da perspectiva de competências e habilidades, ótica orientada pela BNCC.

A BNCC (Brasil, 2017) e o Referencial Curricular de Rondônia (RCRO, 2019), por conseguinte em 2020, foram, inclusive temas de formação continuada junto a todos os professores da rede. Posto que havia exigência da Undime para formar as redes na abordagem do RCRO (Rondônia, 2018), naquele período.

A Semed de Porto Velho de Porto Velho realizou seminários virtuais com os professores. Para isso, contou com os formadores da Divisão de Formação, e com a colaboração ativa de gestores, supervisores, orientadores educacionais, professores alfabetizadores e outros professores e especialistas de outras redes públicas e privadas do país, todos de forma *pro bono*.

Nesse cenário, faz-se relevante informar que em Porto Velho, no período pandêmico, as escolas municipais fecharam as portas em 17 de março de 2020 e foram abertas paulatinamente a partir de agosto de 2021. Durante esse período, os professores da área urbana trabalharam com as famílias e os alunos por meio de vários recursos e formatos, a depender das condições das localidades, das famílias, das escolas e dos professores. Logo, as portas da escola física se fechou para as aulas presenciais, mas o ensino prosseguiu de modo alternativo.

O ensino remoto, como ficou conhecido, ocorreu pelas famílias indo à escola buscarem atividades impressas para as crianças fazerem em casa, por meio de aulas disponibilizadas em grupos de whatsapp, aulas disponibilizadas no Youtube, aulas por videoconferência pelo google *meet*, aulas disponibilizadas pela plataforma EaD criada pela Semed de Porto Velho, e entrega de atividades impressas nas casas, em especial na área rural. As ações foram acompanhadas pelo Departamento de Políticas Educacionais da Semed de Porto Velho, através da Diagem, que

ligava para as escolas e para as famílias constantemente, levantando dados sobre a participação das famílias, e junto com a Divisão de Avaliação por meio do Busca Ativa³⁹ (Unidme, UNICEF, 2024). Assim, a Semed de Porto Velho mobilizava ações para envolver os alunos que não estavam sendo alcançados pelas escolas. Esse trabalho envolveu também outros órgãos municipais e estaduais, resultando num alcance de 95% de atendimento dos alunos durante a pandemia.

As formações continuadas durante a pandemia foram expressivas, apesar das perdas diárias de vidas que sucessivamente ocorriam. O canal⁴⁰ Divisão de Formação da Semed de Porto Velho, no Youtube, foi efetivado nesse período. As primeiras formações *online* tiveram como objetivo formar todos os professores na perspectiva do Referencial Comum Curricular de Rondônia (RCRO), visto o prazo dado às redes municipais pelo Estado para essa tarefa.

Nesse mesmo ano de formação sobre o RCRO, 2020, a Semed de Porto Velho realizou um Congresso de Educação no formato online, o qual contou com significativa participação dos profissionais da educação, e também realizou formações específicas voltadas à área da leitura e da alfabetização, e sobre outros temas: formações como bate papos entre professores, gestores, coordenadores pedagógicos, para compartilharem práticas que estavam sendo realizadas em suas escolas e que poderiam ser referência para as demais (Costa et al. 2021).

O canal da Divisão de Formação está ativo e sendo um canal de formação na modalidade síncrona e assíncrona para os profissionais da rede. Rui Canário (1995, p. 19-23) defende que o papel do departamento de formação é

Planejar estrategicamente a formação; Favorecer a inserção social da formação;
Estimular a função crítica da formação; Desenvolver dispositivos de autoformação;
Constituir-se como um interlocutor com o exterior.

Nessa perspectiva, a Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho vem fundamentando as formações continuadas dos professores. O documento tem sido enunciado em todas as formações que a rede realiza, inclusive implantou paulatinamente na rede a **Metodologia de Observação de Sala de Aula** (Mosa), primeiramente realizando encontros de sensibilização e conceitualização da metodologia e, posteriormente, fazendo-a ser implantada e implementada, pouco a pouco, nas escolas.

³⁹ A Busca Ativa Escolar é uma estratégia composta por uma metodologia social e uma ferramenta tecnológica disponibilizadas gratuitamente para estados e municípios. Disponível em <https://buscaativaescolar.org.br/> Acesso em: 10 fev. 2024.

⁴⁰ Canal DIFOR-DPE-SEMED de Porto Velho. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCANrmQ5B6tf6xHUPSe8dH4A> Acesso em: 10 fev. 2025 – criado em 2017 e efetivado em 2019, tendo atualmente 5,3 mil inscritos.

A Mosa é uma ação prática de formação e de acompanhamento dos professores, mediante a qual o supervisor junto ao professor combina um dia em que o professor fará alguma intervenção pedagógica em sua turma e com base nos critérios combinados, o supervisor (mais conhecido informalmente na rede como coordenador pedagógico) verifica pontos de melhoria que pode ajudar o professor a avançar. Existe na orientação da Mosa a instrução para a preparação antes, durante e depois da observação, atuando como uma formação contínua em serviço e que prevê feedback (Porto Velho, 2019, p. 25-35).

Hoça et. al (2016, p. 962) partilha da compreensão de que práticas de acompanhamento do professor como a desenhada pela Mosa devem se reafirmar em programas específicos de formação de professores alfabetizadores, em especial nos direcionados aos iniciantes, a fim de se vencer a insegurança e receber apoio. A autora sugere que isso ocorra por meio de colaboração dos demais professores iniciantes, com parceria da supervisão pedagógica de forma individual, por meio da organização de grupos de estudo e, como ocorre na Mosa, por meio da observação de sala de aula, contando o professor com devolutiva formativa.

A respeito, compreendemos a Mosa como uma faceta potente para formar o professor alfabetizador em serviço. Acreditamos que ela pode ser realizada com modelagens que prevejam a tematização prática da sala de aula, do acompanhamento de práticas diferenciadas entre os professores e com a participação colaborativa de professores alfabetizadores em modelo de comunidade formativa.

Em face disso, concordamos com André (2015, p. 36) que “Os programas de formação continuada devem ser delineados para mobilizar os docentes a trabalharem coletivamente, desencadeando mudanças nas escolas que atendam cada vez melhor às necessidades de sua clientela”. A tendência de formação qualificada para a melhoria das questões de sala de aula durante a formação em serviço, tendo a escola como local de formação e tema dela, abrangeria aspectos pertinentes ao espaço de dilemas e disputas da escola, mas também poderia e pode contemplar o entorno, o contexto social mais abrangente no qual se circunscreve, no político e no da própria profissão.

Nesse modelo, os professores alfabetizadores poderiam aprender mais uns com os outros, passando da esfera do discutir os métodos e as concepções de alfabetização, para as formas de colocar a discussão teórica em prática no terreno irregular e desafiador que é a sala de aula e a heterogeneidade das turmas, considerando num mesmo espaço e tempo, o gerenciamento da disciplina de sala de aula, o tempo de aula, o espaço físico da sala, os recursos disponíveis ou não e as pessoas que formam o ecossistema dele, com suas limitações, restrições, problemáticas sociais, biológicas e culturais, dentre outras. Neste âmbito se considere as

políticas de inclusão da educação especial também, pois como explicita Freitas (2007, p. 27), “A formação continuada precisa ser convergente com a “cultura escolar”.

Tendo feito essa defesa, retomamos que as iniciativas de formação da rede de Porto Velho mencionadas até aqui deram ensejo para uma política de educação mais encorpada e robusta presente atualmente. A Política de Alfabetização de Porto Velho, materializada no **Programa Alfabetiza Porto Velho**, lançada em 2021 e formalizada pela Lei Complementar nº 912, em 23 de agosto de 2022. Ela se configurou como uma intenção da Semed de Porto Velho para assegurar a alfabetização de todas as crianças matriculadas na rede até o término do 2º ano do ensino fundamental. Para os estudantes do 3º ano, o programa prevê acompanhamento pedagógico individualizado, a fim de estimular o desenvolvimento das habilidades correspondentes a esse etapa.

O esforço da Semed de Porto Velho, nesse sentido, nasceu da necessidade de aprimorar os processos de alfabetização nas unidades escolares, com foco na contribuição colaborativa e interventiva. Isso para que a alfabetização se concretizasse nos primeiros anos do ensino fundamental, de forma alinhada com o RCRO. A formação continuada dentro do programa opera como uma formação de rede, consoante defendido por Magda Soares (2014). O foco do avanço desejado é para com todo o município, para com todos os estudantes e para com o envolvimento e participação de todos os profissionais da educação, não unicamente o professor alfabetizador.

O escopo do programa se assenta na fundamentação pedagógica das acepções de alfabetização e letramento, as quais também são propostas por Magda Soares (2014, 2020). Logo, o programa defende o “alfabetizar letrando”, o que implica ensinar o código da língua em face do contexto da função social que ela serve, abordando, desta maneira os gêneros textuais, os textos que circulam socialmente. Essa perspectiva entende a associação intrínseca que há entre alfabetização e letramento, priorizando ambos no processo de ensino e aprendizagem.

Perfeito et al (2024, p. 7) salientam que

A alfabetização, por ser multifacetada, de acordo com Soares (2016a), exige a **conciliação dos fundamentos psicológicos** (concernentes ao sujeito aprendiz), a **fonologia, a psicolinguística e a sociolinguística** (relativas ao objeto). O **domínio de cada faceta depende de metodologias específicas**, cabendo ao docente integrar essas abordagens para **saber o que fazer** (Soares, 2016a). Com a compreensão do **sujeito que aprende e do objeto a ser aprendido**, o docente saberá como desenvolver a ação pedagógica (Soares, 2016b), ou seja, didatizar [Grifo nosso].

Essa gama de conhecimentos e competências necessárias ao professor alfabetizador revela os aspectos que precisam constar em uma política minimamente comprometida com a melhoria da educação. Ademais, constitui-se em um currículo que a formação inicial de pedagogia não consegue dar conta, é quando entra a formação continuada, posto que o caminho de estudo do professor nunca cessa.

Entendendo essas facetas como parte do trabalho do alfabetizador, o Programa Alfabetiza Porto Velho, focaliza em seus pressupostos teóricos-metodológicos o âmbito da concepção da língua, os aspectos do ensino e aprendizagem e a valorização dos saberes dos professores para implementar as ações pedagógicas fomentadas pelo programa.

Destacamos que o Programa Alfabetiza se alinha a marcos legais e educacionais nacionais, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996), a BNCC (Brasil, 2017) e ao Programa Mais Alfabetização (Brasil, 2018). Ele, portanto, se consolida enquanto resposta contextualizada dos desafios da alfabetização local. O programa prevê a implementação e o monitoramento contínuo, estabelecendo metas crescentes que possam elevar, inclusive, o índice do IDEB e reduzir o abandono e a evasão escolar.

Quanto à estrutura, o programa é organizado em sete eixos:

Eixo I: Avaliação da Política de Alfabetização. **Eixo II:** Compromisso e engajamento das equipes da Secretaria e de todas as instâncias com a alfabetização dos estudantes. **Eixo III:** Formação Continuada para Professores e Equipe Gestora. **Eixo IV:** Monitoramento do Ensino Aprendizagem. **Eixo V:** Gestão e Gerenciamento do Programa Alfabetiza Porto Velho. **Eixo VI:** Valorização Profissional. **Eixo VII:** Fortalecimento da Gestão Escolar (Porto Velho. Lei Complementar n° 912/2022, p. 116).

Os principais atores envolvidos na política, com papéis e responsabilidades bem definidos, são: o Prefeito, a Secretaria Municipal de Educação (Semed de Porto Velho) e suas equipes (Central e Regional), os Gestores Escolares, os Professores Alfabetizadores, as Famílias e os próprios Estudantes. A articulação entre esses diferentes níveis e segmentos pode ser considerada um componente essencial para o sucesso do programa, refletindo um modelo de gestão que busca a colaboração e a responsabilização compartilhada.

Destacamos, por conseguinte, o reconhecimento da indispensabilidade da formação pelo programa. O Eixo III, dedicado à Formação Continuada para professores e equipe gestora, é um pilar fundamental do programa. A Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho, coordenada pela Divisão de Formação da Semed de Porto Velho, tem como propósito qualificar a gestão escolar, o apoio técnico e as equipes pedagógicas, com um enfoque particular na formação do professorado.

Além disso, o programa propõe um “itinerário formativo em Alfabetização” de forma contínua, concebido para o aprimoramento de conhecimentos, estratégias e práticas pedagógicas. Esse itinerário inclui:

Módulo de Formação Inicial: Realizado no início do ano letivo. **Encontros de Formação Continuada:** Ocorrem bimestralmente com os professores alfabetizadores. **Formação em Serviço:** Implementada nas escolas por meio das reuniões semanais de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com a participação dos supervisores escolares (Porto Velho, Lei Complementar nº 912/2022, p. 116).

Para os professores alfabetizadores, a formação continuada tem objetivado aprofundar o conhecimento teórico e fortalecer as boas práticas educativas. São parte do programa as oficinas que combinam arcabouço teórico com atividades práticas. O programa, ademais, estimula a produção de artigos científicos e resumos expandidos sobre “Boas Práticas de Alfabetização”, além da realização de seminários para troca de experiências e a criação de rodas de conversa. A proposta é de valorizar a voz do professor, integrando suas experiências e desafios ao processo formativo, o que representa um aspecto potencialmente enriquecedor.

Ao acentuar a oportunidade de produção científica, o programa estimula o protagonismo dos professores. Reconhece que sua experiência e saberes são importantes e devem ser compartilhados. Esse estímulo também favorece a busca pelo aprofundamento dos conhecimentos por parte do professor, concebendo-o não como aplicador de uma técnica, mas como um sujeito dotado de autor, que tem experiência e que ativamente pode contribuir. Essa maneira de envolver e reconhecer o professor alfabetizador na formação,

desencadeia desencadeie um processo de ressignificação das representações que esses sujeitos têm a respeito de sua própria identidade social e profissional. Ademais, a aprendizagem dos docentes mobiliza, ao mesmo tempo, suas características pessoais, suas experiências de vida e profissionais (Perfeito et. al. 2024).

No que concerne à equipe gestora, a formação continuada busca desenvolver a capacidade de liderança, a visão estratégica, a tomada de decisões e a condução de grupos. São oferecidas oficinas sobre interpretação de gráficos de indicadores educacionais, organização do HTPC, clima escolar, gestão da rotina e de equipes, e o fornecimento de feedback. A compreensão e o domínio de indicadores são considerados instrumentos valiosos para a gestão pedagógica orientada por resultados. Concebemos isso muito importante, uma vez que favorece os gestores vivenciarem uma formação em serviço voltada para a gestão por resultados, levando-os a tomarem decisões conjuntas mais assertivas e com parâmetros robustos. Passasse de uma gestão por instinto para uma gestão por evidências e análises.

Por conseguinte, olhando para a formação estabelecida para os professores, entendemos que essa abordagem multifacetada, proposta por itinerários, demonstra uma compreensão da necessidade de diferentes modalidades de aprendizagem para os professores. Isso é salutar numa política de formação, embora não recorrente nelas. Advogamos que a diversificação de estratégias para a realização de formações é propícia às necessidades de aprendizagem do próprio professor, pois valoriza os aspectos heterogêneos presentes no professorado (visto que há várias formas de aprender e de ensinar).

Adicionalmente, destacamos a pertinência do programa com a valorização profissional dos alfabetizadores e a verificação dos eleitos de seu trabalho pedagógico. A valorização do professor alfabetizador é contemplada no Eixo VI, pois o programa estabelece estratégias de incentivo aos professores, supervisores escolares e gestores, atreladas ao reconhecimento dos resultados de aprendizagem e alfabetização alcançados pelos estudantes.

O programa menciona incentivo salarial, referenciando a Meta 17 do Plano Municipal de Educação (Porto Velho, 2015), que busca equiparar o vencimento básico desses profissionais. Além disso, prevê uma remuneração extra para professores ou equipes escolares que atingirem as metas de alfabetização (85% dos alunos alfabetizados no 1º ano, e 100% no 2º e 3º anos)(Porto Velho, 2021). .

A verificação da efetividade dos esforços da política, desse modo, se dá principalmente por meio do Eixo IV (Monitoramento do Ensino Aprendizagem) e do Eixo I (Avaliação da Política de Alfabetização). O programa institui um modelo de gestão orientado por resultados, com um ciclo integral de acompanhamento. Isso inclui avaliações diagnósticas (início do ano), de processo (agosto) e de resultados (novembro/dezembro).

No contexto do programa, a avaliação “Avalia Porto Velho” é a ferramenta central. Nesse sentido, o monitoramento é sistemático e detalhado, abrangendo indicadores como: leitura de livros, reconhecimento de letras, leitura de não leitor a leitor fluente, escrita – de não escreve a escrita ortográfica, a produção de texto, a oralidade e a frequência mensal nas aulas, observando-se o cumprimento do calendário escolar, a realização do HTPC, da observação de aulas e as lições de casa realizadas.

Com a finalidade de consolidação do acompanhamento, o programa criou um Comitê Gestor, o qual assumiu o compromisso de se reunir bimestralmente para analisar os resultados e tomar conjuntamente decisões necessárias de ajuste ou aplicação de estratégias. Essa organização com lideranças é uma decisão importante do programa, pois confere a ela força e indica o compromisso da Semed de Porto Velho com a alfabetização das crianças e com o desenvolvimento dos profissionais. Desta feita, cabe qualificar que o Alfabetiza Porto Velho é

um projeto *de rede*, construído pela rede, operando uma **formação continuada de rede** (Soares, 2014, p. 158).

Em sentido diverso, em que pese ser importante o estabelecimento de metas claras, vale a atenção para que a determinação de estimativas no programa não se converta em pressão excessiva e desvie o foco da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, colocando em risco as práticas pedagógicas. Ao padronizar uma porcentagem como específica para um determinado prazo, deve-se entender, contudo, as variáveis de cada unidade escolar e das turmas, olhar para os estudantes com deficiência e atuar com foco no comprometimento de aprendizagem, olhar se os recursos e materiais chegam a tempo e na quantidade adequada, verificar a participação efetiva das famílias, evitando que o estudante evada a escola, dentre outras problemáticas que surgem no percurso.

Outro ponto de atenção necessário é evitar que as “boas práticas” previstas no programa se tornem uma padronização estática de práticas, excluindo outras que de igual modo são importantes, embora detenham simplicidade no fazer e/ou retratem diferente operacionalidade de outros procedimentos pedagógicos e/ou concepções pedagógicas, a não ser que esta seja adotada explicitamente pela rede. Exemplo disso seria uma prática baseada no sociointeracionismo ser premiada em detrimento de uma fundamentada na fonetização. Desta forma, defendemos que os critérios da premiação devem ser explicitados e as intenções da valorização das práticas do mesmo modo.

É necessário cuidado para evitar mitigar a criatividade e o desejo de produzir dos professores. Nesse contexto, cabe questionar por que determinada prática é concebida como boa e outra não? Quem tem a autoridade para dar essa resposta? A partir de quais fundamentos se reconhece uma “boa prática”. Isso importa, pois o reconhecimento e compartilhamento de “boas práticas” sugerem atitudes e modelagens para os professores e para as escolas. Performance que nem sempre se alinhará a determinada realidade.

Na mesma linha de raciocínio, vale refletir sobre a eficácia da própria formação continuada, como mensurá-la e realimentá-la. Um sistema robusto para avaliar as formações poderia aprimorar as práticas dos professores e não somente o alcance das metas propostas, mas configuraria de fato em um programa que elege a formação dos professores num continuum, em serviço, em reflexividade, em protagonismo, bem como em responsabilização na mesma medida. Logo, seria o professor respondendo pela própria formação, sendo seu coautor ou ao menos participante ativo.

Á luz do exposto, compreendemos e defendemos que o “Programa Alfabetiza Porto Velho” representa um empenho considerável em abordar o desafio da alfabetização, com uma

estrutura bem definida e um reconhecimento da importância da formação continuada. No entanto, é imperativo que a implementação do programa mitigue os riscos inerentes a uma cultura de resultados excessivamente pautada em indicadores quantitativos, garantindo que a valorização do professor e a qualidade do processo pedagógico prevaleçam como objetivos inegociáveis. Advogamos que o sucesso do programa dependerá da capacidade de equilibrar a correria pelo alcance de metas com a sensibilidade às nuances da prática pedagógica e às necessidades reais dos professores.

Tendo abordado o Programa Alfabetiza Porto Velho, passamos a entender melhor a que se refere a Política de Alfabetização na Idade Certa – PAIC (Brasil, 2023).

Assim, outro cenário iniciado pela Semed de Porto Velho que objetiva formar os professores alfabetizadores, é a parceria com o Tribunal de Contas de Rondônia, na criação e implantação do **Política de Alfabetização na Idade Certa** (PAIC (Brasil, 2023), iniciado em 2021. O Programa perpassa a formação dos professores, o ensino das crianças, o acompanhamento periódico de suas aprendizagens na leitura e na escrita, e a avaliação dessas habilidades. São envolvidos no Programa os gestores escolares, os supervisores, os professores, a secretaria da pasta, os técnicos da Semed de Porto Velho e formadores multiplicadores.

O PAIC (Brasil, 2023) é a Política de Alfabetização na Idade Certa e se materializa por meio do **“Programa de Aprimoramento da Política de Alfabetização na Idade Certa”** (TCE-RO, 2021). O Programa é uma iniciativa de colaboração interinstitucional, liderada pelo Tribunal de Contas do Estado de Rondônia (TCE-RO) em parceria com as redes municipais de educação. As ações do programa tiveram início no final do primeiro semestre de 2021, em Porto Velho, e foram expandidas para outros municípios rondonienses.

Surgiu do Plano Estratégico (TCE-RO, 2021), traçado pelo TCE-RO para o período de 2021 a 2028, em atenção aos resultados históricos de alfabetização que o estado vem demonstrando desde 2016 na ANA e dados levantados junto aos municípios rondonienses pós pandemia. Nesse sentido, visto a insatisfatória situação e dados preocupantes, o TCE-RO arrogou-se a investir em ações estratégicas justificando a necessidade de contribuir para com a melhoria da alfabetização no estado de Rondônia. Conforme exposição do próprio TCE-RO:

O primeiro eixo estratégico está focado em promover o bem-estar e preparar a sociedade de Rondônia para o futuro. Dentro do Objetivo Estratégico 1, a Educação foi escolhida pela Alta Administração como o primeiro ponto focal para a estratégia organizacional. Essa política pública foi priorizada em razão de sua importância estratégica para o desenvolvimento humano e para construção de um futuro próspero (TCE-RO, Plano Estratégico, 2021, p. 23).

Nesse cenário, o PAIC (Brasil, 2023) foi concebido com o objetivo de aprimorar a qualidade da política de alfabetização nas redes municipais, buscando alavancar os resultados de aprendizagem dos estudantes. Sua motivação reside no baixo índice de alfabetização na idade certa em Rondônia, evidenciado por avaliações diagnósticas que apontaram que apenas uma pequena porcentagem dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental demonstrava um nível adequado de aprendizado. A meta ambiciosa do programa é alcançar 85% dos estudantes alfabetizados no 1º ano e 100% no 2º e 3º anos.

A estrutura do PAIC (Brasil, 2023) é dividida em três macro etapas: o desenho da política, sua implementação e o acompanhamento. No desenho, busca-se um diagnóstico aprofundado, a construção de uma concepção comum de alfabetização, a análise curricular em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Referencial Curricular do Estado de Rondônia⁴¹ (Rondônia, 2018), e a proposição de práticas pedagógicas e de gestão.

A etapa de implementação foca na efetivação dos processos pedagógicos e de gestão, o que inclui a definição de matrizes de habilidades, a formação de equipes e a realização da formação continuada. Por fim, o acompanhamento consiste no monitoramento contínuo por meio de indicadores, visitas às escolas e reuniões com o Comitê Gestor. Os atores principais que dão vida a esta política são, de um lado, o Tribunal de Contas do Estado de Rondônia, que atua como indutor de boas práticas e provedor de cooperação técnica e formação continuada, e de outro, as secretarias municipais de educação, responsáveis pela implementação da política em suas redes. Além desses, conselheiros e procuradores do Ministério Público de Contas, bem como especialistas na área, figuram como colaboradores na elaboração e revisão de conteúdo e na execução das ações.

A formação continuada é caracterizada no PAIC (Brasil, 2023) como um componente fundamental para a implementação da política, aparecendo em diversas frentes. Destacam-se as “Formações Continuadas de Professores”, que são presenciais e bimestrais, com duração de 4 horas, destinadas aos docentes que atuam no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). Essas formações são elaboradas e conduzidas por doutoras em educação e especialistas em alfabetização. Complementarmente, a “Escola de Formação de Formadores⁴²” oferece encontros quinzenais em formato de Educação a Distância (EaD) para as redes

41 Referencial Comum Curricular do Estado de Rondônia. Disponível em: Resolução n. 1.233 de 19 de dezembro de 2018 e Resolução n. 1.235 de 28 de dezembro de 2018. Acesso em: <https://rondonia.ro.gov.br/publicacao/referencial-curricular-do-estado-de-rondonia-ensino-fundamental-anos-iniciais-e-anos-finais/> Acesso em: 20 jan. 2024.

42 Refere-se às formações de formadores organizadas pelo TCE-RO para atender ao PROAFA. Disponível em: <https://escon.tcero.tc.br/events/formacao-de-formadores-em-alfabetizacao-2023-modulo-i/formacao-de-formadores-em-alfabetizacao-2023-modulo-i/> Acesso em: 20 jan. 2025.

municipais de educação, visando capacitar aqueles que replicarão o conhecimento. O documento ressalta que o TCE-RO, em sua função de “escola de governo”, capacita os agentes responsáveis pela gestão das políticas públicas, reforçando o papel da formação na melhoria dos processos.

No que tange à valorização do professor alfabetizador, o PAIC (Brasil, 2023) a manifesta principalmente por meio do investimento na qualificação profissional e na disponibilização de recursos técnicos. O TCE-RO assume o papel de promotor de formação continuada e de provedor de subsídios técnicos baseados em dados e evidências científicas, auxiliando na tomada de decisão e no aprimoramento das práticas pedagógicas.

Isso pode ser interpretado como uma forma de valorização, na medida em que se oferece, sem custos para os municípios, acesso a especialistas em gestão de redes educacionais e em práticas de alfabetização. O programa, assim, reconhece que o aperfeiçoamento da prática docente é indispensável para o alcance dos resultados esperados. Contudo, o documento também observa que as opiniões dos especialistas contratados não refletem, necessariamente, a posição dos membros e auditores do Tribunal que exercerão atividades de fiscalização e controle, o que pode sugerir um limite à autonomia e à valorização das perspectivas pedagógicas em um cenário de controle.

A verificação da efetividade dos esforços da política é planejada por meio de um ciclo rigoroso de acompanhamento e monitoramento. Estão previstas avaliações de impacto, com um estudo controlado randomizado a ser concluído em 2025 para os Blocos II e III, que visa testar a causalidade entre a formação continuada e o fluxo de acompanhamento gerencial e pedagógico em relação aos níveis de proficiência dos alunos.

Além disso, há uma análise mensal de indicadores de alfabetização e de gestão, consolidados em relatórios anuais que subsidiam a análise das contas dos municípios. Indicadores como permanência de professores e alunos, nível de maturidade da política, execução de planos de ação, e a frequência de participação em formações e reuniões são sistematicamente acompanhados para avaliar o progresso e identificar pontos de melhoria.

Em 22 de janeiro de 2024, por meio da lei nº 5.735, foi instituído o programa PROALFA (Rondônia, 2024). A Seduc, em regime de colaboração com os municípios, prestou cooperação técnica e financeira ao programa. A Lei estadual representou o marco regulatório mais recente que orienta as ações de alfabetização e, por extensão, a formação de professores em todas as municipalidades do estado, incluindo a capital.

O PROALFA (Rondônia, 2024) visa aprimorar os níveis de aprendizagem e os resultados de alfabetização nas redes públicas estadual e municipal. Seus objetivos são claros e ambiciosos:

Garantir a alfabetização de todos os estudantes das redes públicas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

Fortalecer a alfabetização para alunos do 3º, 4º e 5º ano que ainda não estejam plenamente alfabetizados.

Elevar os índices de alfabetização, letramento e matemática em todas as etapas da Educação Básica.

Impulsionar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e contribuir para a melhoria do Índice de Qualidade da Educação de Rondônia (IDERO).

Proporcionar formação continuada a professores (do 1º ao 5º ano), coordenadores pedagógicos, gestores escolares, e aos próprios coordenadores e formadores do Programa.

A estrutura do PROFALFA (Rondônia, 2024) é concebida em múltiplos níveis de governança, envolvendo o Estado e os municípios. A adesão dos municípios ao programa é formalizada por meio de um Termo de Compromisso, garantindo o acesso a serviços, investimentos e recursos disponibilizados pelo Estado. A política previu a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica de Rondônia⁴³ (SAERO) (Rondônia, 2012) para monitoramento e tomada de decisões.

Os atores principais dessa política são o Governo do Estado de Rondônia (por meio da Seduc), os municípios aderentes, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-RO), os estudantes (público-alvo), os professores alfabetizadores, os coordenadores pedagógicos, os gestores escolares e as equipes de coordenação e formação do próprio PROALFA (Rondônia, 2024).

Vale registrar de forma satisfatória que a formação continuada é um dos pilares explícitos do PROALFA (Rondônia, 2024) Rondônia, conforme indicado no Art. 4º, inciso VI, e detalhado no Capítulo V da Lei. Nela consta instituído **Programa de Formação Continuada** com o objetivo de aprimorar profissionalmente coordenadores, articuladores, formadores, gestores escolares e, de maneira direta, os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

A lei qualifica a formação, ressaltando que ela estará alinhada ao currículo do PROALFA Rondônia (Rondônia, 2024). Logo, o programa estabelece que

Será conduzida por equipes estaduais, regionais e municipais, com a prerrogativa de adaptação às realidades específicas de cada município, visando pertinência e eficácia.

⁴³ SAERO (Rondônia, 2012). Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentorondonia.caeddigital.net/#!/sistema>
Acesso em: 10 jan. 2024.

É considerada **obrigatória** para todos os profissionais mencionados, buscando atualização e aprimoramento de competências.

Terá frequência **mínima bimestral**, assegurando a atualização constante das práticas e a incorporação de novos conhecimentos.

Seus **conteúdos e metodologias** serão atualizados regularmente para refletir as melhores práticas pedagógicas e as necessidades emergentes.

Será **avaliada periodicamente** quanto à sua eficácia e impacto nas práticas pedagógicas e nos resultados de aprendizagem, com o objetivo de aprimoramento contínuo.

Como se nota, a política dispõe de elementos promissores que vinculam os objetivos entre si e juntos intencionam apoiar o ensino e a aprendizagem. O material didático complementar e o **Guia do Professor** são exemplos desses componentes importantes.

Notadamente, a valorização do professor alfabetizador e demais profissionais envolvidos é contemplada de duas formas principais na Lei de 2024: por meio do pagamento de bolsas e por meio do Prêmio “Excelência com Equidade” para as escolas. Embora os professores não estejam no rol dos que recebem bolsa de estudos no PROALFA (Rondônia, 2024), a liberação delas para os coordenadores, articuladores e formadores é bem-vinda e dá ensejo para a expansão dessas bolsas. Essa abordagem demonstra que a política busca valorizar os profissionais tanto pelo seu engajamento em posições estratégicas quanto pelos resultados coletivos alcançados pelas escolas, incentivando um ciclo de melhoria contínua.

Por último, cumpre observar que a verificação da efetividade e atores principais no PROALFA (Rondônia, 2024) Rondônia confere ao programa um sistema de monitoramento e avaliação. O Art. 6º previu a criação de um sistema de gestão e monitoramento de metas. O programa se baseia em avaliações diagnósticas (para identificar competências e lacunas), formativas (monitoramento contínuo) e, principalmente, em **avaliações externas** conduzidas pelo SAERO (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica de Rondônia).

Assegura-se, neste cenário de política educacional, o compromisso público de que o SAERO será realizado anualmente e subsidiará as Secretarias de Educação na tomada de decisões. Além disso, estabelecimento normativo foi feito para que a implementação do PROALFA (Rondônia, 2024) seja avaliada a cada quatro anos, visando aprimoramentos contínuos.

Em suma, operam atualmente em Porto Velho, o Programa Alfabetiza Porto Velho, entretanto, em parceria com a Seduc-RO, por meio do PROALFA (Rondônia, 2024), e em parceria com o TCE-RO por meio do PAIC (Brasil, 2023), como se pode notar e se justifica no Documento Orientador da Semed de Porto Velho no corrente ano:

A partir de 2025, o programa [Programa Alfabetiza Porto Velho] é ampliado por meio de uma parceria com o estado, através do PROALFA (Rondônia, 2024), estendendo

seu alcance para atender estudantes até o 5º ano. O objetivo dessa ampliação é garantir a alfabetização de todos os estudantes das redes públicas estadual e municipal de Rondônia e fortalecer o processo de alfabetização dos estudantes do 3º, 4º e 5º ano. Abaixo apresentamos os principais documentos que orientam o Programa dentro da rede municipal: Lei complementar nº 912 de 23 de agosto de 2022, que cria e implanta o Programa Alfabetiza Porto Velho. Lei nº 5.735, de 22 de Janeiro de 2024, que Institui o Programa de Alfabetização do Estado de Rondônia - PROALFA Rondônia (Documento Orientador da Semed de Porto Velho - PVH/2025, p. 7)⁴⁴

A figura a seguir retrata os programas e políticas em vigência, destacando a interdependência entre eles.

Figura 20– Interdependência entre as Políticas e Programas em vigência.

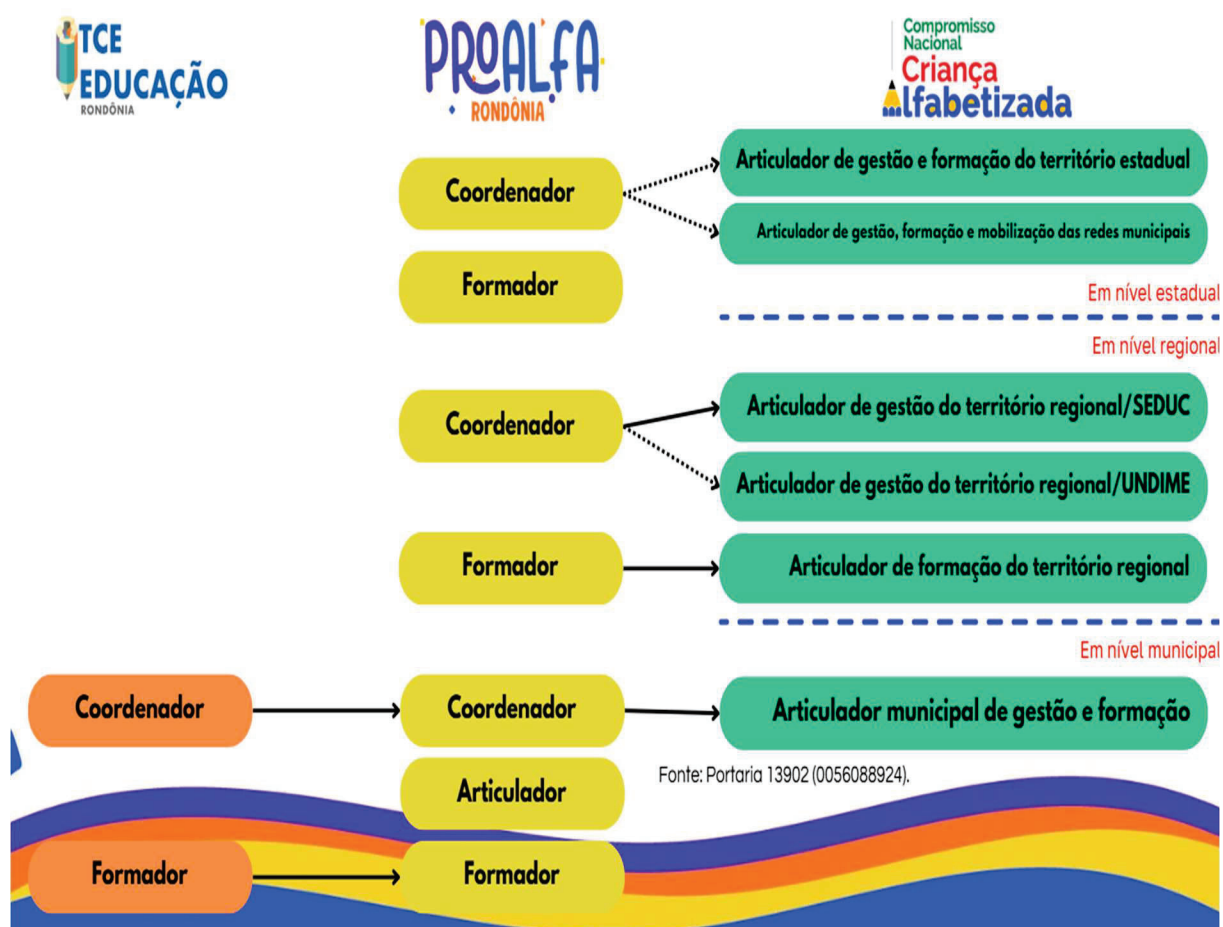


Fonte: Compartilhado na Formação Presencial do PROALFA, realizada em maio de 2025. Arquivo da autora.

Por sua vez, apresentamos como se desenha as três políticas considerando a estrutura organizacional que as concretiza nas formações dos professores alfabetizadores, supervisores escolares e gestores.

⁴⁴ Documento Orientador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho – Semed de Porto Velho. Disponível em: <https://semed.portovelho.ro.gov.br/> Acesso em 10 abril 2025.

Figura 21– Organização dos agentes nas políticas vigentes em Porto Velho, RO, 2025.



Fonte: Compartilhado na Formação Presencial realizada em maio de 2025. Arquivo da autora.

Como ilustra a figura 21, o PAIC opera com um coordenador e um formador que forma as equipes técnicas dos municípios, os gestores escolares, e em Porto Velho, os supervisores escolares, por meio do Programa PROALFA (Rondônia, 2024). Lembrando que o Programa Alfabetiza Porto Velho firmou parceria com este, para alcançar também os estudantes dos 4º e 5º anos do ensino fundamental.

No âmbito do Estado, manifesta-se o PROALFA (Rondônia, 2024) Rondônia. Este conta com três coordenadores, sendo um para cada nível da política que dialoga com a Política Nacional do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (um para o nível estadual, um para o nível regional e um para o nível municipal), e conta com três formadores, respectivamente nos mesmos níveis dos coordenadores e com um articulador a nível municipal.

No âmbito do CNCA, há dois articuladores para o nível estadual, três para o nível regional e um para o nível municipal. Todos esses atores trabalham juntos e participam de reuniões para tomada de decisão periodicamente, a fim de garantir o êxito da política e intervir rapidamente no que se mostrar necessário.

A nível estadual a Política de Formação envolve 242 agentes, entre coordenadores e formadores, como ilustra a próxima figura a qual apresentamos a título de informação adicional.

Figura 22- Retrato dos formadores e da disponibilidade de bolsas de estudo para os agentes.



Fonte: Compartilhado na Formação Presencial realizada em maio de 2025. Arquivo da autora.

Á vista do exposto, cumpre retomar que os esforços realizados pela Semed de Porto Velho fazem avançar a Meta 16 do PME, e de igual modo contribuem para a elevação das aprendizagens dos estudantes. Também verifica-se que os esforços contribuem para o atendimento da Meta 14 do PME. Trata-se de garantir aos professores meios de avançar na carreira por meio de **mestrado e de doutorado**. Em parceria com a Unir e com a Faculdade Católica de Rondônia, a Semed de Porto Velho reconfigurou a formação dos professores. Ofertando tanto as formações contínuas quanto garantindo o acesso ao curso *Stricto Sensu* para os professores, isto é, desenhou a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Pelos dados de 2020, disponibilizados pelo Inep, em Porto Velho, os professores em grande parte (50%) tem somente a licenciatura como formação, havendo, entretanto, uma parcela de 41,31% de professores com pós-graduação.

Gráfico 6– Número de docentes segundo nível de formação, Porto Velho, 2020, Municipal.



Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Básica/INEP 2020⁴⁵ (MAPFOR,2020)⁴⁶.

Essa realidade, pelas iniciativas da Semed de Porto Velho em parceria com a Universidade Federal de Rondônia, tem vistas para ser alterada, em virtude da contratação de vagas durante cinco anos para os cursos de mestrado e de doutorado profissionais na área da educação. Aliás, a Semed de Porto Velho inicialmente adquiriu vagas junto à Faculdade Católica de Rondônia e Univali, com o objetivo de atender a Meta 14 e 16 do PME e investir na formação em *Stricto Sensu* dos professores em geral, para que contribuam com a escola por meio de pesquisa-ação ou de pesquisa interventiva.

Sob esse mesmo prisma, importa dar revelo que como promoção de experiências bem-sucedidas de aprendizagem, a Semed de Porto Velho lançou em 2019 o “**Prêmio Boas Práticas**”⁴⁷ que visa premiar e divulgar as práticas exitosas de professores da rede municipal. A intenção é incentivar a inovação e concomitante trabalhar a autoestima dos professores, reconhecendo e valorizando os profissionais. Segundo a Semed de Porto Velho vem divulgando e expõe no edital do projeto está ação é uma forma de dar visibilidade aos trabalhos que os professores fazem nas escolas e muitas vezes ficam invisibilizados.

As formações dos professores ocorrem presencial e virtualmente. Há encontros,

⁴⁵ Dado disponível no Portal MAPFOR, referente ao ano de 2020. Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/mapfor-brasil/consultar/formacao_docente/nivel_formacao_docente
Acesso em: 02 jul. 2024.

⁴⁶ O MAPFOR foi desenvolvido para ser utilizado como um instrumento de planejamento e acompanhamento das políticas de formação de docentes, tanto nas instituições formadoras (universidades e demais instituições de ensino superior), quanto nas unidades governamentais responsáveis pela gestão da educação básica (secretarias de educação, conselhos de educação, comissões parlamentares etc.). O MAPFOR é uma iniciativa do Laboratório de Dados Educacionais que visa subsidiar a análise da atuação docente por área de formação, assim como colaborar para o monitoramento das metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação.

⁴⁷ O Prêmio Boas Práticas está contemplado no Programa Alfabetiza Porto Velho (Brasil, 2022), mas iniciou-se como uma ação fora do Programa em 2019.

oficinas, congressos por meio do Canal da Divisão de Formação no YouTube, e há também no Centro de Formação dos Profissionais de Educação, em outros espaços educativos, e nas escolas, durante o HTPC. Inclusive, a rede propõe que cada escola tenha planejado seu cronograma de formação anual e registre em diário de bordo⁴⁸ as formações que forem realizadas.

Quanto às temáticas das formações para os alfabetizadores, estas são variadas, sendo específicas apenas as voltadas à leitura, à escrita, a fluência leitora e às habilidades matemáticas, principalmente pelo PAIC (Brasil, 2023), visto que os professores são envolvidos por temáticas que não se limitam à alfabetização, como “Combate ao racismo” e “Combate à violência contra a mulher”.

Diante do panorama apresentado, a formação continuada dos professores alfabetizadores foi materializada no período de 2018 a 2024, mediante encontros formativos, congressos, jornadas pedagógicas no início de cada ano, planejamento pedagógico nas escolas por meio do HTPC, cursos de mestrado e doutorado em parceria com a UNIR e FCR e Univali, por meio da Metodologia de Observação de Sala de Aula, por intermédio do Pacto Nacional da Idade Certa (Brasil, 2018), por meio do Programa Alfabetiza Porto Velho (Porto Velho, 2022), por meio do PAIC junto ao TCE-RO, desde 2023, e por meio do PROALFA (Rondônia, 2024) (Rondônia, 2024).

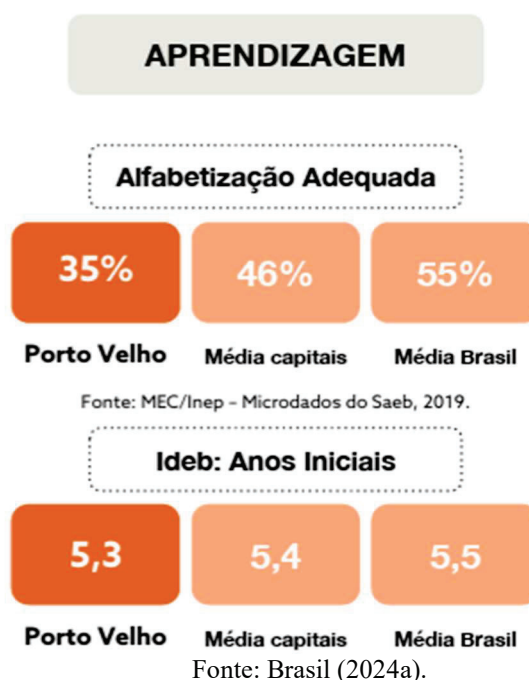
No percurso analisado, as formações foram principalmente realizadas pela equipe técnica-pedagógica da Semed de Porto Velho em parceria com os supervisores escolares e acompanhamento dos gestores, bem como em colaboração com a Fundação Lemann, com o Instituto Airton Senna, e o TCE-RO.

A respeito da aprendizagem dos estudantes das classes de alfabetização e dos anos iniciais divulgado pelos Todos Pela Educação⁴⁹, considerando dados do MEC/Inep e disponibilizados no final de 2024, é verificável que a alfabetização adequada em 2019, era menor do que o percentual de outras capitais do país e ficava 20% abaixo da média nacional, logo um quadro de alfabetização infantil crítico neste período. Quanto ao Ideb dos Anos Iniciais, Porto Velho esteve abaixo tanto das médias das capitais quanto da nacional no ano de 2021.

⁴⁸ Diário de Bordo da Formação Continuada de uma escola municipal.

⁴⁹ Panorama Porto Velho – Dados da Rede Municipal. (Todos pela Educação, 2024). Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFcCKVsmRoFQIAEgDz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzMEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1752639381/RO=10/RU=https%3a%2f%2feducacaojamunicipios.todospelaeducacao.org.br%2fwp-content%2fuploads%2f2024%2f07%2fpanorama-porto-velho-ro-2024-v6.pdf/RK=2/RS=YM1qhyNk83TNuQsFb4XZF.u3s_g- Acesso em: 01 jul. 2025.

Figura 23– Aprendizagem dos estudantes da alfabetização e dos anos iniciais em Porto Velho em 2019.



Contudo, o nível de alfabetização das crianças das escolas de Rondônia, conforme o painel⁵⁰ da Criança Alfabetizada apresentou melhora em 2023. A meta fora atingida, sendo de 56% no ano de 2023. A partir desse dado o painel projetou para os anos seguintes as metas do período de 2024 a 2030⁵¹ (Brasil, 2024b):

Figura 24– Metas Projetadas para a alfabetização de 2024 a 2030.



Fonte: Brasil (2024a)⁵².

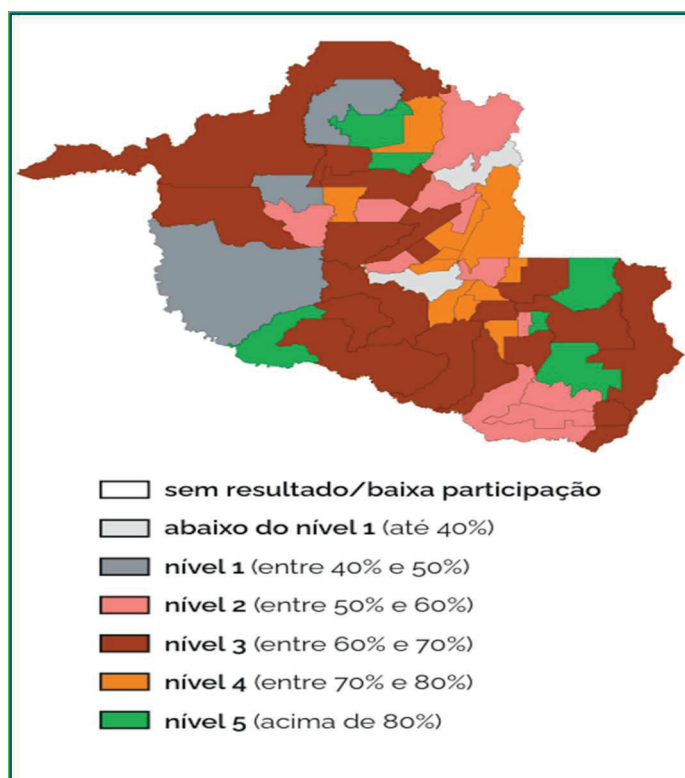
Quanto ao nível de alfabetização infantil em Porto Velho, no ano de 2023, os resultados do Inep apontaram significativo avanço. O nível de alfabetização infantil subiu de 35% de 2019 para a média de 60% e 70%, conforme Mapa 1 abaixo.

50 Painel de Resultados por unidade federativa. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao/resultados> Acesso em: 10 jul. 2024.

51 Meta Nacional para a Rede Pública. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas> Acesso em: 20 out. 2024.

52 As metas podem ser visualizadas no site do Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/avaliacao-da-alfabetizacao/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas> Acesso em: 20 nov. 2024.

Mapa 1– Nível de alfabetização infantil em Rondônia, por municípios, no ano de 2023.



Fonte: INEP/SAERO (2023)⁵³.

Como perceptível no mapa supracitado. O alcance da meta de Porto Velho foi alcançado. O Município em 2023 o nível 3 quanto a alfabetização infantil. Alcançou o percentual de 60% a 70%. Esse fato foi largamente divulgado nos canais de comunicação jornalísticos e midiáticos de 2024 e noticiada sua escala ascendente em 2025⁵⁴. A Semed de Porto Velho tem justificado este resultado com base nas política de alfabetização e de formação que tem seguido e especialmente pelo compromisso que tem declarado ao PAIC (Brasil, 2023) em parceria⁵⁵ com o TCE de Rondônia.

Destaca que a formação continuada dos professores alfabetizadores, o monitoramento e acompanhamento pedagógico e avaliação periódica do Programa (mensalmente são realizadas

53 O resultado por município brasileiro pode ser acessado. Está disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao/resultados> Acesso em: 10 jan. 2024.

54 Em Porto Velho, de cada 100 crianças no 3º ano, 95 estão alfabetizadas. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/especial-publicitario/prefeitura-de-porto-velho/noticias-de-porto-velho/noticia/2024/06/06/em-pvh-de-cada-100-criancas-no-3o-ano-95-estao-alfabetizadas-na-idade-certa.ghtml> Acesso em: 06 jun. 2025.

55 O TCE-RO lançou em 2021 seu plano estratégico para o período de 2021 a 2028. O foco na educação é apoiar as redes de ensino de Rondônia a recompor a aprendizagem dos estudantes e melhorar os resultados da educação, impactados pela pandemia da Covid-19. Disponível em: <https://tcero.tc.br/2021/09/08/plano-estrategico-2021-2028/> Acesso em: 05 jul. 2025.

formações continuadas com gestores, supervisores e professores, e fornecidos dados sobre o avanço individual das crianças), os resultados de alfabetização da rede avançaram expressivamente como mostram os dados recentes.

Todavia, os avanços não estão apenas nos números apresentados nas avaliações dos alunos. Há, no que concerne os professores alfabetizadores e demais envolvidos, a mobilização e o investimento para o desenvolvimento profissional (Soares, 2014, p. 153), avançando para territórios de saberes, experiências, trabalho coletivo e esforços de rede, por meio da formação continuada. Como concluem Perfeito et al (2024, p. 11),

o aprender contínuo é concebido como todas as vivências ao longo da vida, e sobrevém de um processo individual ou coletivo que se desenvolve no local de trabalho do professor e contribui para a ampliação de competências profissionais através das diversas experiências [...], a troca com os colegas promove a profissionalização docente.

Em suma, levando em conta as formações continuadas de professores alfabetizadores ocorridas no país e em Porto Velho, apresentadas nesta seção, temos a compreensão de que estamos diante de um processo de aprimoramento das políticas. Esse aprimoramento tem ocorrido em Porto Velho por meio de um **modelo de governança formativa**, pois engaja esforços de esferas territoriais micro e macro, envolve atores nos níveis estratégico, tático e operacional, têm agendas comuns e específicas para avaliar, monitorar, executar, intervir e alinhar a política de alfabetização e de formação dos alfabetizadores.

Neste modelo de governança formativa, os professores e especialistas de educação tem lançado olhar reflexivo e prático, colocando-se em um cenário de experiências para compreender que caminho, proposta e/ou projeto cabe à transformação da educação e do fazer pedagógico. Os esforços têm sido contínuos, numa **rede de intencionalidade de desenvolvimento profissional**.

A práxis, alinhamento entre teoria e prática realizado por esses atores, desta feita, faz parte de instâncias distintas, apesar de indissociáveis: a primeira política, porque a educação é essencialmente política e a segunda é pedagógica, pois qualifica-se com o ensinar prática, mas concomitante e atravessando as duas instâncias está o saber profissional, o qual se fortalece e às vezes se confunde com uma ou outra instância, mas está nas duas.

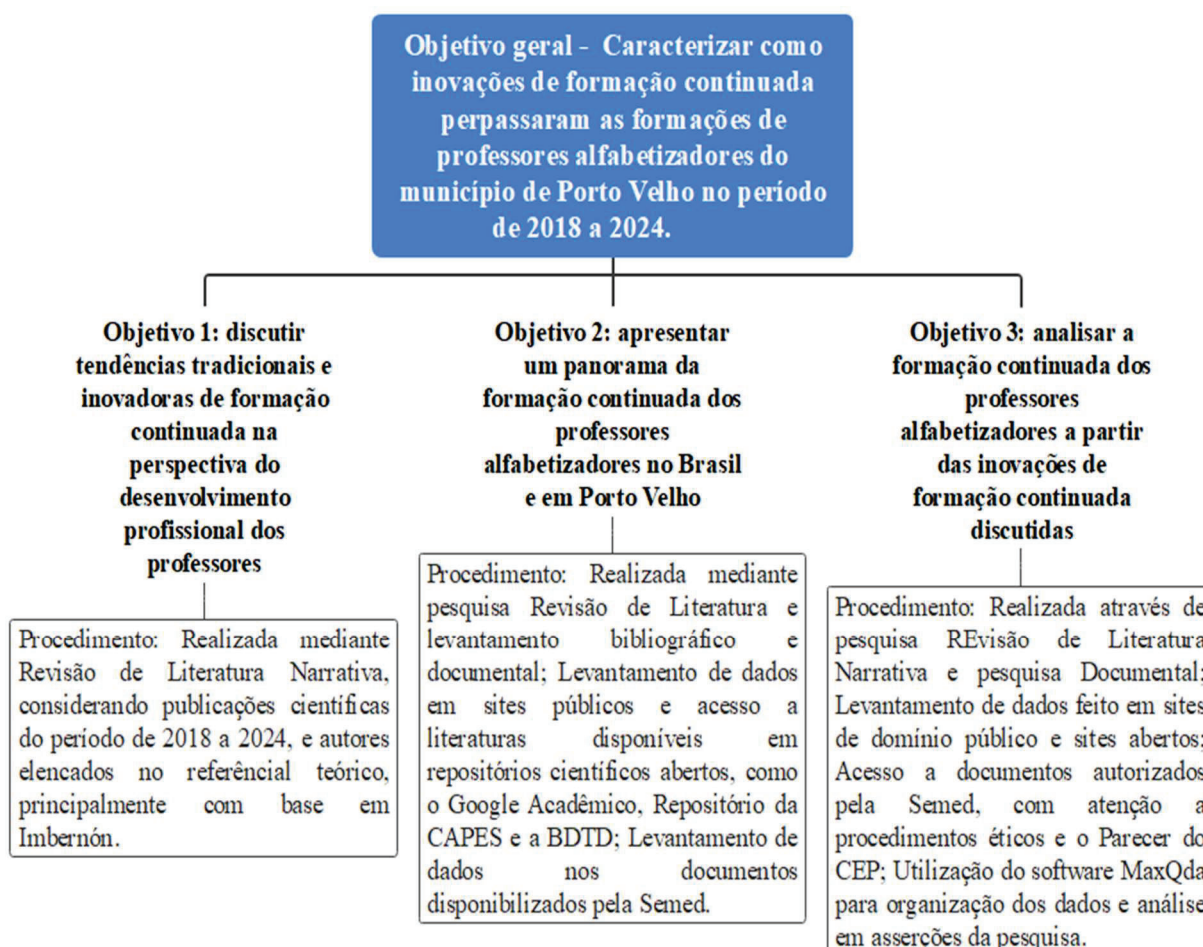
Logo, defendemos como uma qualitativa formação continuada de professores alfabetizadores, a **formação para a práxis**, que oportuniza o crescimento intelectual, emocional, de atitudes, de saberes, de trocas, de experiências práticas, de trabalho coletivo e colaborativo, de atendimento às suas necessidades de aprendizagem, de reflexividade, de criticidade, de ética e de valorização de e em todos os âmbitos da profissionalização.

4 METODOLOGIA

Nós só pensamos quando nos deparamos com um problema. John Dewey

A metodologia de uma pesquisa refere-se ao “caminho do pensamento e à prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2016, p. 14). Antes de detalharmos como procedeu a realização de cada etapa da pesquisa, rememoramos que a tese teve como propósito responder como inovações de formação continuada perpassaram as formações de professores alfabetizadores no município de Porto Velho no período de 2018 a 2024. Como afirmou o importante educador John Dewey, “nós só pensamos quando nos deparamos com um problema”. Nesse sentido, pensando no problema em foco, retomamos na figura 37 os três objetivos específicos que constituem o estudo e apresentamos em seguida o procedimento realizado para seu alcance.

Figura 25– Objetivos específicos da tese e o procedimento para o alcance de cada um deles.



Fonte: Autora (2024).

Tendo-se em vista esses objetivos, passamos a descrever o percurso e as escolhas metodológicas norteadoras da pesquisa, tais como: o contexto territorial e institucional da pesquisa, a natureza e tipo de pesquisa; as asserções do estudo; os procedimentos, instrumentos e técnicas usadas na coleta dos dados; os procedimentos e técnicas de análise dos dados e o fluxo geral que a pesquisa seguiu.

4.1 Contexto da pesquisa

O estudo levou em conta o contexto territorial, político e institucional em que a pesquisa está situada. Essa abordagem foi importante por especificar o lugar de discussão material sobre o qual a tese se desenhou e pode ser compreendida.

4.1.1 Contexto territorial e político

O contexto territorial e político da pesquisa teve como foco o Município de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, Região Norte do país. Faz fronteira com o Estado do Acre, com a Bolívia, com o Estado do Amazonas e municípios vizinhos como Candeias do Jamari.

Porto Velho teve início pela construção da ferrovia Madeira Mamoré, às margens do Rio Madeira, em 1883. Construção idealizada para viabilizar o transporte do látex extraído das seringueiras amazônicas até o mercado internacional. Os operários do empreendimento eram “mais de cinquenta nacionalidades: ingleses, franceses, norte-americanos, alemães, espanhóis, poloneses, chineses, eslavos, turcos, indianos, italianos, gregos, barbadianos, jamaicanos, bolivianos, brasileiros” etc. que vieram trabalhar na ferrovia e acabaram se estabelecendo na localidade (Silva, 2016, p.19).

A fundação da cidade se daria em 02 de outubro de 1914, vinculada ao Estado do Amazonas, e depois foi elevada a município do Território Federal do Guaporé em 1943, posteriormente nomeado de Rondônia no ano de 1956, em homenagem ao Marechal Cândido Mariano Rondon, e transformado em Estado no final de 1981.

Quanto à ferrovia que motivou o surgimento de Porto Velho, esta foi conhecida como ferrovia do diabo, pelas inúmeras vidas ceifadas pela malária e outras doenças que assolavam a região na época. Somente 7km de construção dela foram alcançados, tendo sido inaugurada em 1912, esteve ativa por apenas.

O censo de 2023 do IBGE⁵⁶ (IBGE/PNDA, 2023) informa que o município tem uma extensão territorial de 34.090.952 km² e uma população de 460.434 pessoas, sendo a densidade demográfica de 13,51 km². No período que compreendeu a pesquisa, o prefeito foi o Dr. Hildon Lima Chaves, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), tendo iniciado seu mandato em 2017 e sido reeleito em 2020, permaneceu como gestor da cidade até o final de 2024.

Sendo uma cidade de 108 anos, Porto Velho possui em grande parte trabalhadores na atuação de funcionários públicos, do âmbito federal, estadual e/ou municipal. A economia tem base no comércio, em atividades pesqueiras nos rios, na mineração da cassiterita e do ouro, e na agricultura de produtos como o arroz, a mandioca, o milho e o abacaxi.

Mapa 2– Localização do Município de Porto Velho no mapa do Brasil.



Fonte: Google Maps⁵⁷.

⁵⁶ IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/porto-velho.html> Acesso em: 09 jul. 2024.

⁵⁷ Imagem acessível no Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/@-14.8388813,-71.8556743,6792130m/data=!3m1!1e3!5m1!1e2?hl=pt-BR&entry=ttu>. Acesso em: 09 de julho de 2024.

4.1.2 Contexto institucional

O contexto institucional da pesquisa foi a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (Semed), devido esta ser o órgão da administração pública direta responsável pelas políticas educacionais locais a nível municipal. De acordo com informação pública no site da Prefeitura⁵⁸, a Semed contava até final de 2024, 5.523 servidores efetivos (comissionados, efetivos, afastados e adidos), 5.366 em exercício e 132 em afastamento (Licenças: estudo, interesses particulares e acompanhamento de cônjuge); 97 servidores ocupantes de cargos em comissão; e com 364 efetivos e em cargo em comissão.

Logo, expomos sua localização, estrutura, organização e função a partir do contexto temporal 2018 a 2024 (período que compreende o marco inicial da pesquisa e o momento em que se faz a análise contextual do estudo).

A Semed Porto Velho está localizada na rua Elias Gorayeb, nº 1514, bairro Nossa Senhora das Graças, na zona urbana de Porto Velho, em um prédio alugado, tendo como atual secretária titular da pasta a Professora Gláucia Lopes Negreiros, professora estatutária da rede, formada em Geografia, pós-graduada em Educação Infantil, mestra em Educação e doutoranda em Educação.

A estrutura organizacional básica do órgão consta no art. 5º do Decreto nº 15.417, de 30 de agosto de 2018:

Art. 5º. A Semed tem a seguinte Estrutura Organizacional Básica: I – Em nível de Direção Superior: a) o Secretário Municipal de Educação; b) o Secretário Municipal Adjunto de Educação; III – Em nível de Assistência e Assessoramento: a) Gabinete do Secretário; b) Assessoria Técnica; IV – Em nível de Órgãos Colegiados e Vinculados: a) Conselho Municipal de Educação - CME; b) Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – CACS FUNDEB; c) Conselho de Alimentação Escolar – CAE; d) Fórum Permanente de Educação Municipal - FPEM; V – Em nível de Atuação Instrumental: Departamento Administrativo - DA; VI – Em nível de Execução Programática e Finalística: a) Departamento de Políticas Educacionais – DPE; b) Departamento de Gestão de Pessoas - DGP; c) Departamento de Saúde Escolar - DSE; d) Departamento de Suporte Logístico Educacional – DSLE; VII – E nível operacional como Unidades Supervisionadas: a) Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino que atendem com a Educação Infantil e/ou com o Ensino Fundamental; b) Escolas Municipais de Música; c) Centro de Formação dos Profissionais de Educação do Município de Porto Velho; d) Bibliotecas Públicas Municipais; e) Núcleos de Ensino (Decreto nº 15.417, 30/08/2018, Porto Velho, 2018).

⁵⁸ Prefeitura Municipal de Porto Velho. Relatório Público de Gestão da Semed 2024. Informações disponíveis em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFGya2r2RoOFkAcU7z6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjJEEcG9zAzMEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1752638646/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.portovelho.ro.gov.br%2fuploads%2ffarquivos%2f2024%2f11%2f70802%2f1732883652semed.pdf/RK=2/RS=SPZkUa7HTSx1RDmEEralbt_tK6E- Acesso: 01 jul 2025.

Em face dessa estrutura, de acordo com o decreto, a Secretaria tem a competência de:

Art. 20 [...]: I – formular e executar as políticas educacionais do Município, elaborando, de acordo com as diretrizes e metas governamentais, os planos, programas, projetos e atividades técnico-pedagógicas, em todos os níveis de ensino, coordenando e avaliando as atividades técnico-pedagógicas, bem como orientando e assistindo as unidades de ensino; II – manter, expandir, melhorar e modernizar a rede de ensino, promovendo e avaliando as atividades culturais recreativas e do desporto escolar, zelando pelo cumprimento das normas pertinentes à sua função institucional; III – coordenar a elaboração do Plano Municipal de Educação e implementar, acompanhar, monitorar e avaliar a sua execução em conjunto com as unidades vinculadas; IV – garantir as condições necessárias ao funcionamento dos órgãos vinculados; V - organizar e divulgar estudos, pesquisas, levantamento, relatórios e outras informações de interesse científico e educacional; VI – coordenar, controlar e manter as ações educacionais no âmbito de sua área de atuação; VII – articular com as unidades do Sistema Municipal de Ensino e Órgãos afins o estímulo à participação comunitária no envolvimento das responsabilidades crescentes no processo de gestão de ensino; VIII – garantir o acesso e permanência do aluno na educação infantil e no ensino fundamental, criando, quando necessário e indicado, formas alternativas para atingir este fim; IX – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do Sistema Municipal de Ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e do Estado, inclusive em regime de colaboração na oferta do ensino; X - exercer ação redistributiva em relação às unidades supervisionadas da Rede Pública Municipal de Ensino e dos órgãos vinculados; XI – garantir as condições necessárias à autorização, credenciamento e supervisão das instituições de ensino, de acordo com os padrões mínimos e diretrizes estabelecidas, pelo órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino; XII – promover a avaliação do desempenho docente e dos demais profissionais do quadro de pessoal da Educação, diagnosticando as necessidades de aperfeiçoamento dos recursos humanos e implementando programas de formação continuada; XIII – promover mecanismos de articulação e integração com as demais secretarias municipais, visando atingir os objetivos pretendidos pelas políticas governamentais dirigidas à educação; XIV – zelar pelo cumprimento dos dispositivos constitucionais referentes aos programas e projetos de alimentação escolar, transporte escolar municipal, material didático, formação continuada, manutenção do ensino e assistência as escolas; XV – planejar o crescimento da demanda e das ofertas de vagas; XVI – controlar os recursos financeiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, acompanhando sua aplicação e submetendo-a à aprovação dos órgãos competentes; XVII – executar outras atividades correlatas (Decreto nº 15.417, 30/08/2018/ Porto Velho, 2018).

Observando o organograma disponibilizado no portal da transparência municipal (reconstruído no Quadro 5), foi possível verificar como se organiza o nível de Execução Programática e Finalística da Semed. Esse nível comporta os departamentos que atuam diretamente para as políticas públicas educacionais administradas pela Semed, em especial destacamos o Departamento de Políticas Educacionais (DPE) visto ocupar-se das ações pedagógicas e formativas que perpassam todas as unidades escolares e profissionais da educação.

Quadro 5– Organização e estrutura da Semed Porto Velho.

Secretário Municipal de Educação
Secretário Municipal Adjunto

Assessoria Técnica

Departamento de Administração	Departamento de Políticas Educacionais	Departamento de Gestão de Pessoas	Departamento de Saúde Escolar	Departamento de Suporte e Logística Educacional
<ul style="list-style-type: none"> • Divisão de Acompanhamento e Controle de Aquisições e Serviços • Divisão de Orçamento e Finanças • Divisão de Transporte • Divisão de Almoxarifado e Patrimônio • Divisão de Controle Processual e Análise Processual • Divisão de Acompanhamento e Análise da Prestação de Contas 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão de Inspeção Escolar • Divisão de Arte e Cultura • Divisão de Acompanhamento das Políticas Educacionais • Divisão de Formação • Divisão de Educação Básica • Núcleo de Ensino da Divisão da Educação Básica 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão de Folha de Pagamento • Divisão de Acompanhamento e Controle de Pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão Médica • Divisão Odontológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão de Engenharia • Divisão de Manutenção e Conservação do Patrimônio • Divisão de Transporte Escolar • Divisão de Tecnologia da Informação Educacional • Divisão de Alimentação Escolar

Fonte: Organizado pela autora, com base no organograma do Portal da Transparência da Prefeitura de Porto Velho⁵⁹.

Nessa conjuntura, duas repartições dialogam mais propriamente com o presente estudo: a Divisão de Formação (DIFOR) e o Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Porto Velho (CFPE). Isso justifica-se pela linha de coerência temática da tese com as ações pelas quais essas repartições são responsáveis diretamente na Semed. De acordo com o Decreto nº 15.417, de 2018 (Porto Velho, 2018), as competências da DIFOR, estabelecidas no artigo 38, são:

Art. 38. A Divisão de Formação – DIFOR tem as seguintes competências: I – elaborar e executar junto ao DPE/SEMED e as instâncias competentes, a política de formação dos profissionais da educação e em especial a política de formação continuada dos professores da rede municipal; II – viabilizar por meio de parcerias com instituições privada e públicas, formação continuada e, quando necessário, formação inicial, aos profissionais da educação da rede municipal de ensino, contribuindo para com a valorização dos profissionais e para com a melhoria da aprendizagem de todos os alunos da rede; III – articular ações junto ao estado e a união para garantir formação continuada de aperfeiçoamento e formação continuada nas modalidades Lato Sensu e Stricto Sensu para os profissionais da educação; IV – acompanhar os programas específicos para a formação dos profissionais da educação realizados em regime de cooperação com outras instituições; V – articular junto às demais divisões do DPE/SEMED e dos demais Departamentos, formação continuada de

⁵⁹ Disponível em: <https://transparencia.portovelho.ro.gov.br/arquivos/lista/23177/> Acesso em 09 jul. 2024.

aperfeiçoamento, que vise sanar as necessidades de capacitação, treinamento e formação dos profissionais da educação das escolas e dos técnicos da SEMED; VI – buscar parcerias junto ao estado, Institutos Federais de Educação, Universidades Federais e Instituições de Ensino Superior para a realização de Formação Continuada; VII – ofertar Formação Continuada de aperfeiçoamento nas modalidades presencial e a distância; VIII – realizar congressos, Seminários, Palestras, Oficinas, Workshops, Mesas Redondas, Debates e outros eventos formativos; IX – realizar formação continuada em serviço junto aos professores em exercício, conforme orienta a LDBEN 9394/1996, o Plano Municipal de Educação e os Referenciais para a Formação de Professores; X – avaliar quantitativamente e qualitativamente as formações realizadas; XI – sistematizar as fichas de avaliações das formações que forem respondidas pelos cursistas; XII – acompanhar a frequência e o desempenho dos cursistas nas formações; XIII – elaborar relatórios das formações realizadas; XIV – compartilhar e discutir junto às demais divisões o resultado quantitativo e qualitativo das formações; XV – planejar estratégias logísticas e orçamentárias junto ao DPE de forma a garantir recursos, tempo e transporte para a realização de formações nas regiões ribeirinhas e do campo, além das localidades urbanas que necessitem; XVI – diagnosticar junto aos professores as necessidades educativas, formativas e demandas de sua área de atuação; XVII – pesquisar metodologias e estratégias de ensino que possam ser compartilhadas com os professores, conforme a área de atuação destes; XVIII – contribuir para a promoção e o gerenciamento da autoformação do professor, auxiliando-o a atualizar-se em relação aos conhecimentos científicos e tecnológicos; XIX – contribuir para o fortalecimento da implantação e implementação das políticas de formação nacionais e municipais; XX – contribuir para o fortalecimento do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Município de Porto Velho (CFPE) com espaço referencial de reflexão, de inovação, de pesquisa, de estudo, de colaboração e de acolhimento, para que os profissionais possam de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados no diálogo permanente; XXI – desenvolver ações que promovam a reflexão das práxis pedagógicas no sentido de se buscar soluções de forma articulada a uma metodologia investigativa voltada para a pesquisa colaborativa da ciência e da realidade sociocultural e econômica do grupo social na qual a escola está inserida; XXII – promover formação continuada que fortaleça o papel de cada profissional na sua área de atuação; XXIII – capacitar por meio do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal os profissionais da educação para atuarem com as tecnologias da informação e comunicação no ensino e aprendizagem; XXIV – ofertar formação aos professores para construção e compartilhamento de objetos digitais de ensino e aprendizagem por meio do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal – NTM; XXV – contribuir com os coordenadores escolares e com os professores na elaboração de projetos de intervenção pedagógica que visem alfabetizar todas as crianças na idade certa e em especial com as que possuem dificuldades de aprendizagem; XXVI – propor metodologias e estratégias de aprendizagem para a atuação com os alunos que tem necessidades especiais; XXVII – realizar capacitações com foco em administrar crises ou conflitos interpessoais; XXVIII – oportunizar aos gestores escolares, formação continuada que fortaleça o papel do gestor ante os desafios da gestão; XXIX – desenvolver formação continuada junto aos profissionais das bibliotecas municipais; XXX – desenvolver formação continuada articulada com a Divisão de Arte e Cultura Escolar e as escolas de música do município; XXXI – desenvolver formação continuada que promova a prática da leitura e da escrita individual e coletiva; XXXII – realizar estudos coletivos que fomentem a publicação de experiências e reflexões de práticas pedagógicas de sala de aula e de formação dos profissionais da educação, criando um acervo que identifique o perfil do professorado da Rede Municipal de Educação, tornando-se referencial de estudo para a formação de novos professores da rede; XXXIII – colaborar na construção de instrumentos para a intervenção pedagógica do professor junto aos alunos; XXXIV – contribuir com as instituições de formação de professores e as escolas na execução dos estágios dos futuros professores; XXXV – ofertar por meio do Polo UAB/Porto Velho, formação inicial e continuada aos servidores públicos; XXXVI – acompanhar as formações inicial e continuada do Polo UAB/Porto Velho; XXXVII – buscar por meio do Polo UAB/Porto Velho novos cursos para os servidores públicos municipais de Porto Velho; XXXVIII – interiorizar

a formação inicial e continuada oportunizando as regiões ribeirinhas do Baixo e Alto Madeira e as do campo às formações; XXXIX – promover junto às divisões da SEMED, aos Núcleos de Ensino e as escolas a efetivação dos currículos construídos pela rede conforme as peculiaridades locais; XL – zelar para que a formação continuada dos profissionais da educação realizadas pela rede, sejam pautada em princípios de ética, solidariedade, valores sociais, respeito, altruísmo e combate ao preconceito e a discriminação; XLI – assegurar formação continuada aos formadores da Divisão de Formação, buscando o redimensionamento e a melhoria das ações, bem como a valorização da prática desses formadores; XLII – acompanhar os indicadores de avaliações externas e internas da escola, utilizando os resultados para planejamento de intervenções pedagógicas formativas; XLIII – promover formação continuada com temáticas sobre recursos públicos que mantenham o bom funcionamento da escola, garantindo o controle social e o exercício da cidadania, em especial por meio do Programa Formação pela escola; XLIV – definir junto ao DPE o calendário anual das formações a serem realizadas acompanhadas e organizadas pela Divisão de Formação; XLV – acompanhar e garantir suporte administrativo e pedagógico ao funcionamento do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTM Municipal, em conjunto com a DITIE/DSLE/SEMED e o CFPE; XLVI – desenvolver outras atividades correlatas (Porto Velho, 2018).

Por sua vez, as competências do CFPE, conforme o artigo 62, do mesmo documento supracitado:

I – formular, implantar e executar como o apoio da Divisão de Formação/DPE/SEMED e dos outros departamentos e da assessoria técnica, a política de formação para profissionais da Rede Municipal de Ensino, visando ao aperfeiçoamento profissional; II - apoiar a pesquisa e propor ações de formação que consolidem a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino; III - identificar as necessidades de capacitação dos profissionais da educação e oferecer cursos de formação, conforme o diagnóstico realizado; IV – propor formas de composição e/ou a contratação de profissionais para ministrar cursos de formação previstos nos cronogramas propostos; V – manter-se em condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a tornar-se um centro de formação inicial e continuada para professores e demais servidores da educação; VI – propor programas que garantam uma formação inicial e continuada aos docentes, em consonância com as necessidades escolares, incentivando estes profissionais a desenvolver a capacidade de pesquisar e propor as interferências necessárias ao fomento de uma aprendizagem significativa; VII – proporcionar, nos cursos de formação, o desenvolvimento de habilidades e competências que possam auxiliar os docentes e demais beneficiários, dando subsídios para a transformação da sala de aula e da escola em um lugar atraente e de contribuição para a melhoria de conhecimentos e habilidades cognitivas do aluno; VIII – oferecer formação que contribua para além da perspectiva de um exercício profissional, partindo do princípio que ela deve levar os profissionais a um prosseguimento, formando-se através de ações concretas e que priorizem a dinâmica, a vontade e as ações pessoais de formação, assim como o espaço que elas ocupam e os processos que as caracterizam; IX – oferecer e incentivar a formação continuada dos docentes como ferramenta essencial para estimular a ação dos professores como verdadeiros gestores do processo ensino e aprendizagem, capazes de romper modelos obsoletos e promover melhorias sociais e profissionais; X – sediar, acompanhar e dar suporte administrativo e pedagógico ao funcionamento do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTM Municipal, em conjunto com a DITIE/DSLE/SEMED e com a DIFOR/DPE/SEMED; XI – colaborar na previsão do Planejamento Orçamentário Anual, da LOA e da LDO; XII - desenvolver outras atividades correlatas (Porto Velho, 2018).

Como foi mencionado, a DIFOR e o CFPE desempenham importante papel na política de formação continuada dos professores do município, razão pela qual compõem particularmente o contexto institucional deste estudo e porque mencionamos suas competências e atribuições. Todas as políticas formativas envolvendo os professores alfabetizadores da rede são gerenciadas, planejadas, organizadas e/ou viabilizadas pela DIFOR e em cooperação logística do Centro de Formação. Isso se deve ao CFPE disponibilizar as formações presenciais no Teatro Banzeiros com 300 lugares (fig. 40), 4 salas de aula e um núcleo tecnológico com computadores e acesso à internet. Pela relevância do espaço do Teatro na cidade, o CFPE é mais conhecido e identificado pelos profissionais da educação como Teatro Banzeiros do que por Centro de Formação.

Fotografia 1– Teatro Banzeiros e Centro de Formação dos Profissionais da Educação.



Fonte: site da Prefeitura de Porto Velho⁶⁰(Porto Velho, 2024).

Além disso, no CFPE se encontra o Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), de responsabilidade logística e estrutural da Semed, por meio da qual são viabilizados cursos em EaD, de graduação e pós-graduação para população em geral, incluindo os profissionais de educação, por meio de acordos de cooperação com diversas universidades e institutos federais do país.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/21495> Acesso em: 09 jul. 2024.

4.2 Natureza e tipo de pesquisa

A natureza desta pesquisa é de abordagem quantitativa e qualitativa (mista). Intentamos a compreensão e a interpretação de fenômenos da sociedade de um determinado contexto podem ser coerentemente examinados pela abordagem qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34) e pela abordagem quantitativa ao mesmo tempo (Gil, 2002).

Desse modo, a tese centralizou-se em observar o fenômeno da formação continuada do professor alfabetizador, seguindo para esse aspecto a tipologia qualitativa. Contudo, considerando os dados que iam sendo produzidos como software Maxqda, percebemos que a pergunta de pesquisa e os objetivos seriam mais bem respondidos adotando-se como apoio a tipologia da metodologia quantitativa também.

Logo, o tipo de pesquisa transformou-se em mista (Gil, 2002). O interesse desde o início da pesquisa ressaltamos, não foi o de realizar cálculos estatísticos ou algum experimento matemático, mas entendemos no percurso que usar essas estratégias seria potente para a análise, o que foi ratificado ao final. Desde logo, informamos que aparecerão números e quantificações, que, embora presentes na pesquisa, não têm a finalidade de exploração profunda, mas de dar suporte a interpretação e à análise qualitativa.

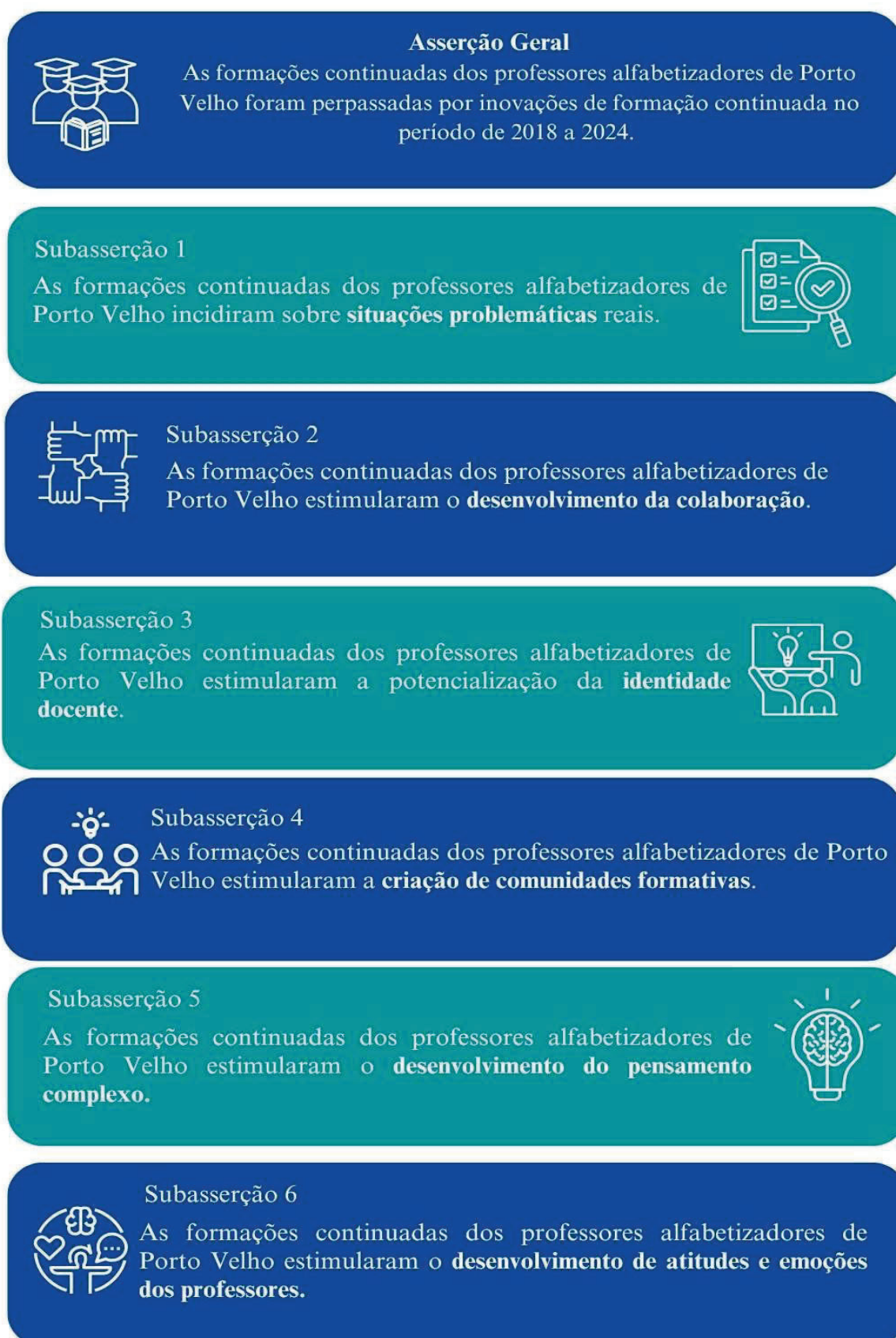
Quanto aos objetivos, adotou-se a pesquisa do tipo exploratória e descritiva. A primeira para identificarmos as informações sobre o objeto pesquisado e mapearmos as condições históricas, os conceitos e as motivações em que ele é demarcado. E, a segunda, verificarmos e explicarmos a maneira que se comportou no recorte temporal de 2018 a 2024 (Severino, 2007).

Por sua vez, tendo construído os objetivos, foram geradas asserções para corroborar o estudo. Nesse sentido, seguimos o percurso da pesquisa por asserções, de acordo com o que direciona Bortoni-Ricardo (2008, p. 53), explicando e definindo que

Na pesquisa qualitativa, não se levantam hipóteses como na pesquisa quantitativa, mas é aconselhável elaborar asserções que correspondam aos objetivos. A asserção é um enunciado afirmativo no qual o pesquisador antecipa os desvelamentos que a pesquisa poderá trazer.

Adicionalmente, na pesquisa fez-se uso de subasserções, as quais referem-se a afirmações desdobradas da asserção geral, que, sendo confirmadas na análise, ratificam a tese (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 63). De outro modo, se ausentes nos dados, a pesquisadora não poderá abonar no contexto da formação continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho no período de 2018 a 2024. A figura 26 corresponde à Asserção Geral e Subasserções que compuseram a pesquisa.

Figura 26 – Asserção Geral e Subasserções.



Consoante às fontes escolhidas, a pesquisa foi do tipo revisão de literatura narrativa e pesquisa documental (Cavalcante e Oliveira, 2020). A primeira serviu como fundamento teórico de compreensão do objeto estudado e para posicionamento quanto à escolha do fundamento metodológico, e a seguinte como instrumento para coleta e produção de dados para a análise.

4.3 Procedimentos e técnicas de coleta de dados

Neste ponto, esclarecemos como foram realizadas a coleta de materiais, leituras e documentos para a revisão narrativa e para a pesquisa documental. Os procedimentos e técnicas empregados se deram por meio de documentos primários e secundários (Bortoni-Ricardo, 2008; Marconi e Lakatos, 2022).

Para a revisão narrativa, foram utilizados registros de pesquisas anteriores em documentos impressos e digitais, como livros, artigos, dissertações e teses, logo, fontes secundárias localizadas no Google Acadêmico, no repositório de Teses e Dissertações da CAPES, e na BDTD. E, ademais, foram consideradas para aprofundar a tese algumas obras das referências bibliográficas presentes nos trabalhos achados na revisão de literatura, selecionando-se as pertinentes com a temática da pesquisa.

Para a coleta de dados na pesquisa documental, primeiramente foi realizada pesquisa exploratória em sites públicos. Entre eles estavam o do Ministério da Educação, o da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, o da Prefeitura Municipal de Porto Velho e o do Tribunal de Contas do Estado de Rondônia. Por conseguinte, foi realizada pesquisa junto à Semed, por meio de ofício, no qual foi apresentada a intenção da pesquisa e solicitada colaboração para acesso a documentos pertinentes. A pesquisadora recebeu apoio do Departamento de Políticas Educacionais (DPE) e das divisões pedagógicas: Divisão de Formação (DIFOR), Divisão de Educação Básica (DIEB), Divisão de Avaliação e Indicadores Educacionais (DIAIED) e Divisão de Acompanhamento da Gestão e Monitoramento das Políticas Educacionais (DIAGEM).

Ao todo, tivemos acesso a 150 documentos, os quais foram sendo guardados em uma pasta do computador da pesquisadora. Esses textos, embora em grande parte conhecidos pela pesquisadora, foram lidos seguindo a leitura *skimming* (Marconi e Lakatos, 2022, p. 7), visando verificar se seriam pertinentes ou não em algum grau para o presente estudo.

Na seleção dos textos para compor o corpus, foram estabelecidos os seguintes critérios:

- a) Documentos produzidos ou recepcionados na política educacional da Semed de Porto Velho.
- b) Documentos de planejamento e de realização da formação continuada;
- c) Documentos Orientadores dos Programas de Formação;
- d) Documentos normatizadores das Políticas de Formação;
- e) Documentos que abordavam diretamente ou indiretamente a formação continuada de professores alfabetizadores.
- f) Documentos que apresentavam resultados ou descrições das formações continuadas dos professores de Porto Velho.
- g) Documentos datados entre 01 de janeiro de 2018 e 31 de dezembro de 2024.

Ademais, a seleção dos documentos também foi realizada levando em conta o conhecimento empírico da pesquisadora, considerando seu acompanhamento formal e informal de propostas educativas da instituição, e de associações e ratificações que os documentos iam fazendo entre si, ao serem lidos.

Os documentos selecionados formaram um escopo suficiente para o recorte temporal estabelecido, bem como ratificaram uns aos outros quanto aos achados nas análises. Ao todo, formam o *corpus* de análise 48 documentos, os quais foram importados para dentro do Maxqda e distribuídos em 3 pastas.

Ressaltamos, em tempo oportuno, que o acesso aos documentos institucionais foi pautado pela ética em pesquisa. Foi levantado um termo de consentimento junto à instituição, garantindo a privacidade das informações sensíveis e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos e para a presente pesquisa. Logo, foi autorizada regularmente tanto pelo Comitê de Ética quanto pela Instituição Semed o tratamento dos documentos.

O QR Code a seguir dá acesso aos documentos que também foram organizados no Drive do Gmail para possibilitar acesso aos leitores da tese.

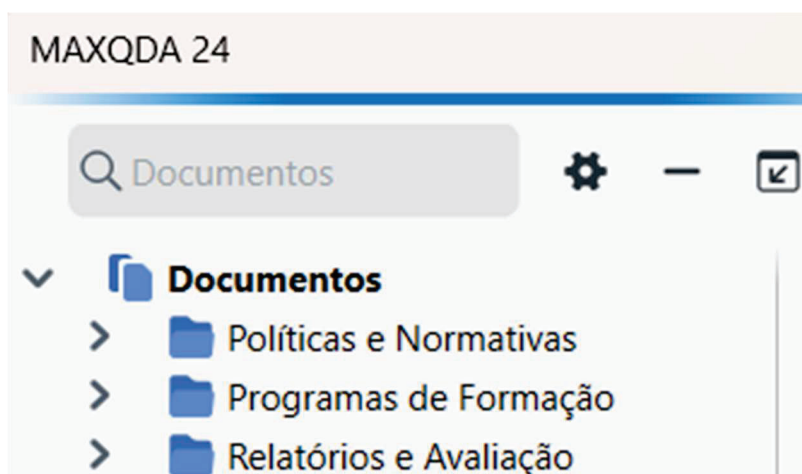
Figura 27– Acesso ao corpus da pesquisa documental.



Fonte: A autora (2025).

Prosseguindo a explanação sobre a organização dos documentos, esclarecemos que a pasta 1 foi nomeada de “Políticas e Normativas”, sendo composta de documentos que estabelecem diretrizes, leis, decretos, planos estratégicos e orientações gerais que regem a educação. A pasta 2 foi chamada de “Programas de Formação”, sendo abrigados nela os documentos que detalham a concepção, o planejamento e a operacionalização de cursos, projetos e programas específicos de formação continuada. A pasta 3, por sua vez, foi identificada pelo título de “Relatórios e Avaliação”, sendo incluídos nela os documentos que apresentam resultados, monitoramento, avaliações, registros de atividades e dados de acompanhamento de políticas, programas e ações, conforme apresenta a imagem copiada do Maxqda abaixo.

Figura 28– Pastas de Documentos no Maxqda.

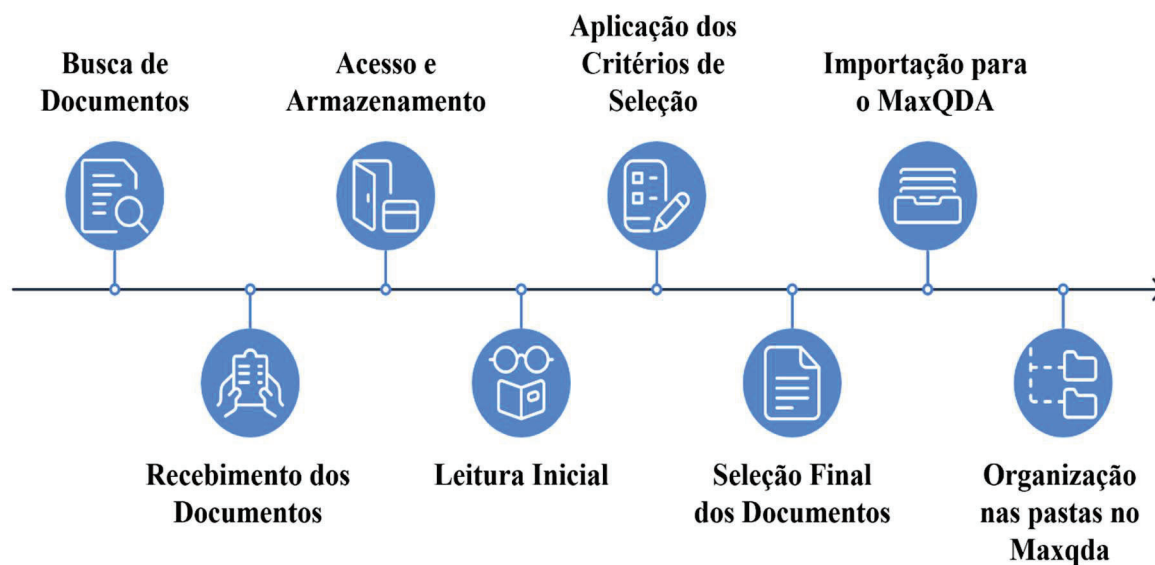


Fonte: A autora (2025).

A organização dos 48 textos em pastas por natureza geral foi importante para contribuir com a análise e possibilitar compreensão mais rigorosa quanto à formação continuada vivenciada pelos professores alfabetizadores. Em suma, oito etapas compuseram a coleta e a organização dos dados.

A figura 29 apresenta o fluxo procedimental dessa coleta.

Figura 29– Processo de seleção e organização de documentos.



Fonte: A autora (2025).

Explicita-se, nesse contexto, que a pesquisa não intencionou abordar com exaustão e completude os documentos selecionados, mas sim corroborar a partir deles a tese debatida no estudo. Eles serviram como campo de observação para a verificação e caracterização quanto à ausência ou à presença das tendências inovadoras na formação continuada dos alfabetizadores da rede de educação portovelhense.

4.4 Procedimentos e técnicas da análise de dados

A análise dos dados ocorreu em 05 etapas: 1. leitura analítica dos textos por pasta; 2. identificação e marcação de parágrafos, frases e imagens conforme categorias e subcategorias (variáveis das categorias); 3. leitura e ratificação da segmentação proveniente da etapa anterior; 4. produção de dados a partir das potencialidades do Maxqda (nuvem de palavras, frequência das categorias nos documentos, retrato das variáveis, mapa das categorias em documentos e comparação de documentos e categorias); 5. interpretação dos dados produzidos considerando o diálogo entre a asserção geral, as subasserções e a fundamentação teórica do estudo.

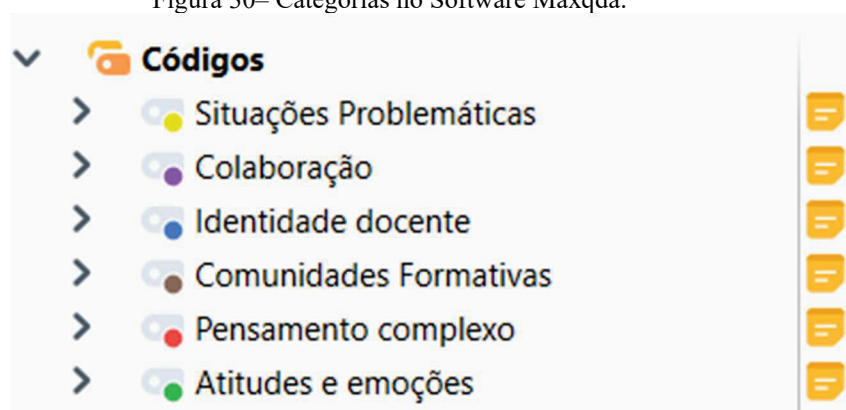
Em face disso, os procedimentos para análise dos dados foram baseados na triangulação e no método de indução analítica a partir de Bortoni-Ricardo (2008). A triangulação se aplicou diante da necessidade de reunir os dados coletados nos diferentes registros selecionados, pois, como explicita a autora, “a triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 61). Nesse caso, a indução analítica se configurou para converter as fontes

documentais em dados e para o estabelecimento de elos entre os registros encontrados e as subasserções elaboradas.

A asserção, como mencionado, refere-se a uma afirmação levantada pelo pesquisador desde o início da pesquisa, no caso deste estudo, corresponde à tese. Por sua vez, as subasserções são especificidades da asserção, que, desmembradas, são cotejadas com os dados encontrados na pesquisa. Assim, um mesmo documento pode corroborar com uma ou mais subasserções, mas também ser silente sobre outra, ou até mesmo contrariá-la, não a confirmando. Dessa forma, inspirados no modelo de Bortoni-Ricardo (2008, p. 63), e utilizando o *software* Maxqda, organizamos as seis alternativas de formação continuada em categorias⁶¹.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 63) sugere que o pesquisador abra pastas no computador para cada subasserção e nelas organize os arquivos que a corroboram. Neste estudo, considerando a sugestão de Bortoni-Ricardo, utilizamos o *software* Maxqda pelas potencialidades que ele apresenta, pois é um instrumento dinamizador de análise e capaz de centralizar dados de múltiplas fontes para fazer análises mais profundas⁶². A figura 30 ilustra como isso consta no software.

Figura 30– Categorias no Software Maxqda.



Fonte: A autora (2025).

Esta organização categórica foi útil para conferir segurança na sistematização e interpretação dos dados encontrados, visto serem muitos e estarem em documentos diversos. Logo, considerando o esquema da figura 26, cada subasserção constituiu-se como uma tendência de inovação específica e os documentos foram convertidos em dados dentro do *Maxqda*.

⁶¹ As categorias correspondem aos códigos dentro do Software Maxqda.

⁶² Para adquirir ou saber mais sobre o Maxqda, acesse: https://www.software-shop.com/producto/nvivo_portugues. Acesso em: 23 nov. 2024.

Cada categoria contou com um cartão de anotação ao lado delas, havendo nestes termos chaves que esclarecem a que se reportam, e por meio de quais descritores poderiam ser localizadas automaticamente pelo *software*, dando celeridade à etapa. As palavras-chave e expressões foram escolhidas com base na discussão teórica realizada na tese, em especial as que Imbernón (2009, 2010, 2011) enuncia. Assim, os termos de cada categoria foram:

a) Para Situações problemáticas – Tratamento das problemáticas reais e específicas que enfrentam os professores na sua prática. Termos-chave: pesquisa-ação, necessidades e dificuldades dos professores (conteúdo, utilização, procedimentos, liderança, tempo e energia);

b) Para Colaboração - cooperação, compartilhar, Cultura colaborativa, comprometimento, ajuda dos colegas, colegialidade, colegiado, integração, acompanhamento, devolutiva, feedback, elaboração de projetos, trabalho em equipe, tomada de decisão, responsabilidade compartilhada, confiança mútua, integração, comunicação.

c) Para Identidade Docente - identidade, subjetividade, reflexividade, pessoalidade, autonomia, profissionalidade, processo evolutivo, experiências, papel desempenhado, autoimagem, motivação, pertencimento, pertença;

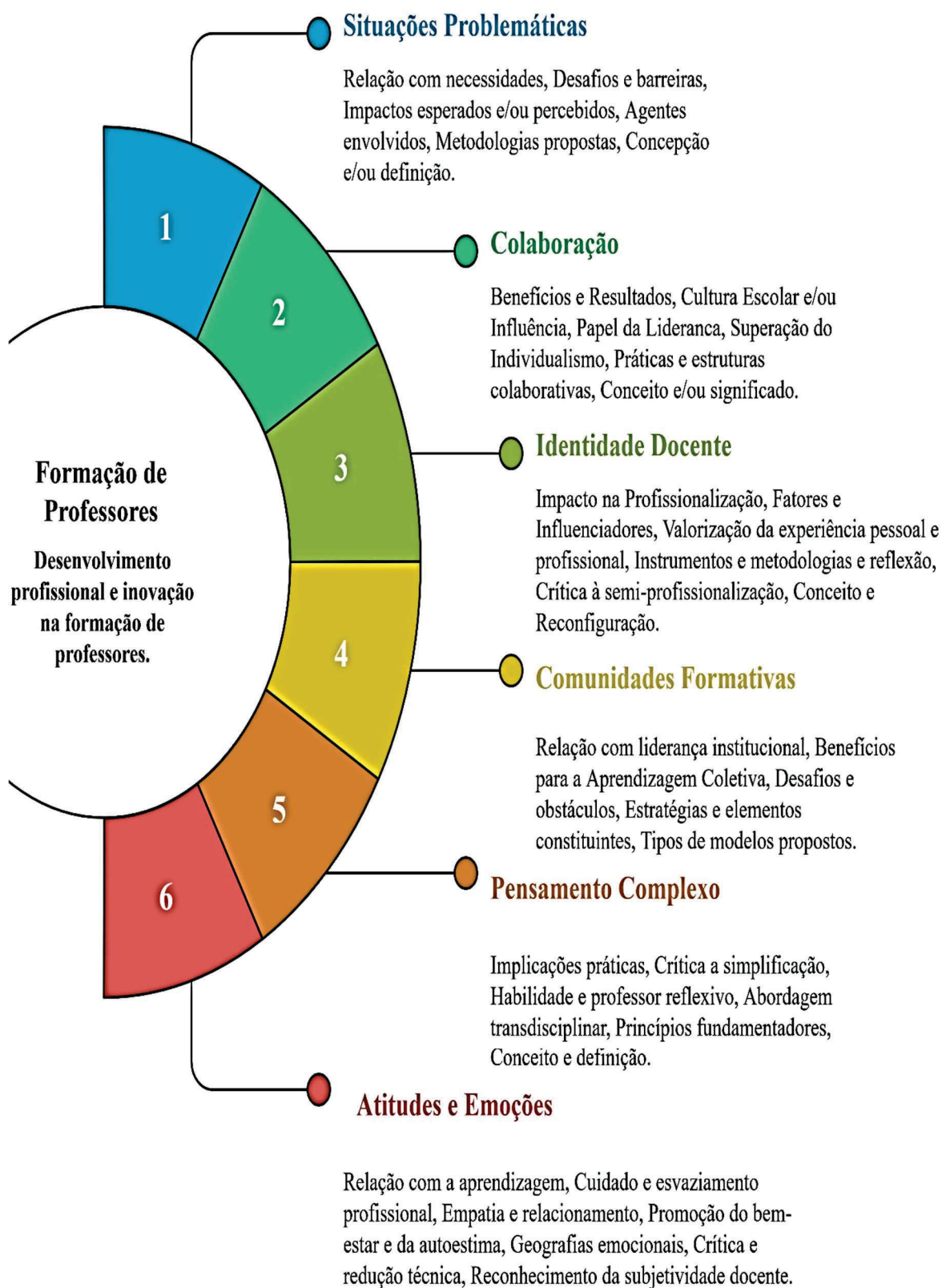
d) Comunidade formativa - comunidade de prática, comunitário, cultura de aprendizagem, cultura de prática, ambiente, interrelações, conexões, parcerias, integração, coletivo e colaborativo, metas, projetos, planejamento coletivo.

e) Para Pensamento complexo - complexidade, complexo, desafiados, obstáculos, reflexividade, mudança, transformação, transdisciplinaridade, dialógico, autonomia, dependência, implicações, consequências, recursividade, criticidade, auto-organização, reflexão crítica;

f) Para Atitudes e emoções - subjetividade, emoções, atitudes, motivação, autoestima, sensibilidade, geografia emocional e afetividade;

Nesse percurso, a primeira etapa da análise seguiu a leitura integral, texto por texto, sendo decidido nessa etapa a criação de subcategorias dentro de cada categoria para melhor qualificar o fenômeno estudado. Ao passo disso, também foram inseridas em alguns trechos do textos anotações da pesquisadora, a fim de que, no momento da interpretação dos dados, colaborassem para a compreensão do segmento assinalado. Logo, as subcategorias podem ser conferidas na figura 31 que segue.

Figura 31– Subcategorias qualificadoras das inovações da formação continuada



Fonte: A autora (2025).

A segunda etapa da análise foi a de identificar e assinalar no documento a imagem e/ou parágrafos e frases correspondentes às categorias e às suas subcategorias. Isso foi gerando um bando de dados de segmentos pertencentes àquela categoria. Esse foi um trabalho minucioso, que exigiu atenção e tempo, a fim de assegurar um mínimo de segmentação coerente e coesa.

A terceira etapa da análise consistiu em ratificar as segmentações. Este procedimento foi necessário para conferir se tal seguimento de fato correspondia à categoria assinalada. Agiu como uma revisão da etapa anterior e foi realizada quando todas as pastas de documentos já haviam sido lidas e segmentadas. Com essas ações, novos segmentos foram demarcados e redefinidos e outros retirados, num movimento de ir e vir da leitura. Ele tornou a análise mais robusta, pois mostrou oportunidades de segmentação as quais não haviam sido notadas ainda. O que se arrisca a dizer que, havendo outra leitura, é possível surgirem mais segmentos. Entretanto, essa questão não invalida o procedimento, posto que os segmentos encontrados se mostram suficientes para responder ao problema desta pesquisa.

A quarta etapa da análise foi a produção de dados a partir das potencialidades do Maxqda: nuvem de palavras, frequências das categorias e das subcategorias nos documentos, gráficos, tabelas, retrato das principais inovações nos documentos. Esses dados foram produzidos de forma automática no *software*, contribuindo para maior segurança do tratamento deles. Logo, houve um movimento interpretativo da pesquisadora em categorizar e subcategorizar cada segmento (seguindo controle e critérios já mencionados na seção de procedimentos de coleta e organização dos dados) e houve um movimento objetivo realizado pelo programa utilizado.

A quinta e última etapa consistiu na análise e interpretação dos dados produzidos. Nessa etapa, o diálogo com a literatura foi primordial, sendo salientados na tessitura analítica posicionamentos, perspectivas e concepções subjacentes sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essa etapa foi um movimento de retomada da revisão de literatura, para atender ao objetivo geral do estudo e para conferir clareza na compreensão dos dados produzidos.

4.5 Fluxo da pesquisa.

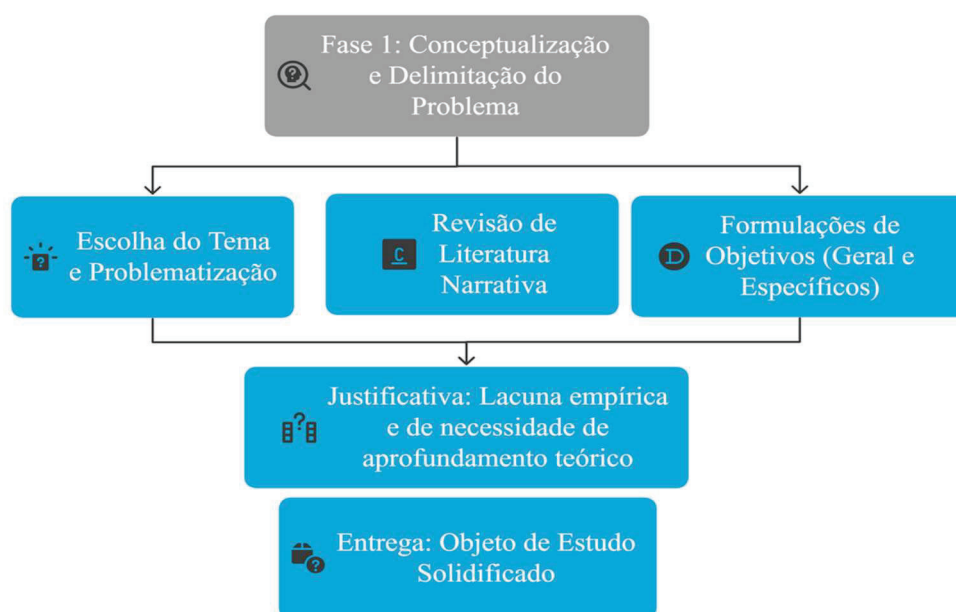
Esta seção se dedica a delinear o percurso metodológico da presente investigação, articulando as etapas que a compuseram em uma progressão lógica e coerente. Embora apresentadas de forma sequencial para fins de clareza, é imprescindível sublinhar que o processo investigativo, em sua natureza qualitativa e quantitativa, e exploratório-descritiva,

envolveu uma dinâmica iterativa entre as fases. Isso permitiu ajustes e aprofundamentos conforme a emergência dos dados e a consolidação do arcabouço teórico-metodológico utilizado.

O fluxo da pesquisa foi composto pela escolha do tema, revisão de literatura, formulação dos objetivos, planejamento da metodologia, coleta de dados, análise dos dados e conclusão do estudo. Seguindo abordagem mista, a pesquisa ancorou-se nos direcionamentos metodológicos estudo documental e bibliográfico (Bardin, 2011; Bortoni-Ricardo, 2008). Logo, adotou os procedimentos, as técnicas e o modo de análise detalhado a seguir, para chegar aos achados e conclusões defendidas na tese.

A pesquisa teve seu ponto de partida na fase de conceitualização, onde a **escolha do tema** – “Inovações de formação continuada para o desenvolvimento profissional perpassaram as formações de professores alfabetizadores do município de Porto Velho no período de 2018 a 2024” – foi delineada a partir de uma problematização teórica e empírica previamente identificada. Paralelamente, e de forma dinâmica, a **revisão de literatura** forneceu o substrato teórico e conceitual indispensável para aprofundar a compreensão do fenômeno e para a subsequente **formulação dos objetivos específicos**. Esta etapa inicial não se deu de forma isolada, mas em um contínuo diálogo entre a observação da realidade, a fundamentação bibliográfica e a precisão dos questionamentos de pesquisa. A figura 32 ilustra essa primeira fase.

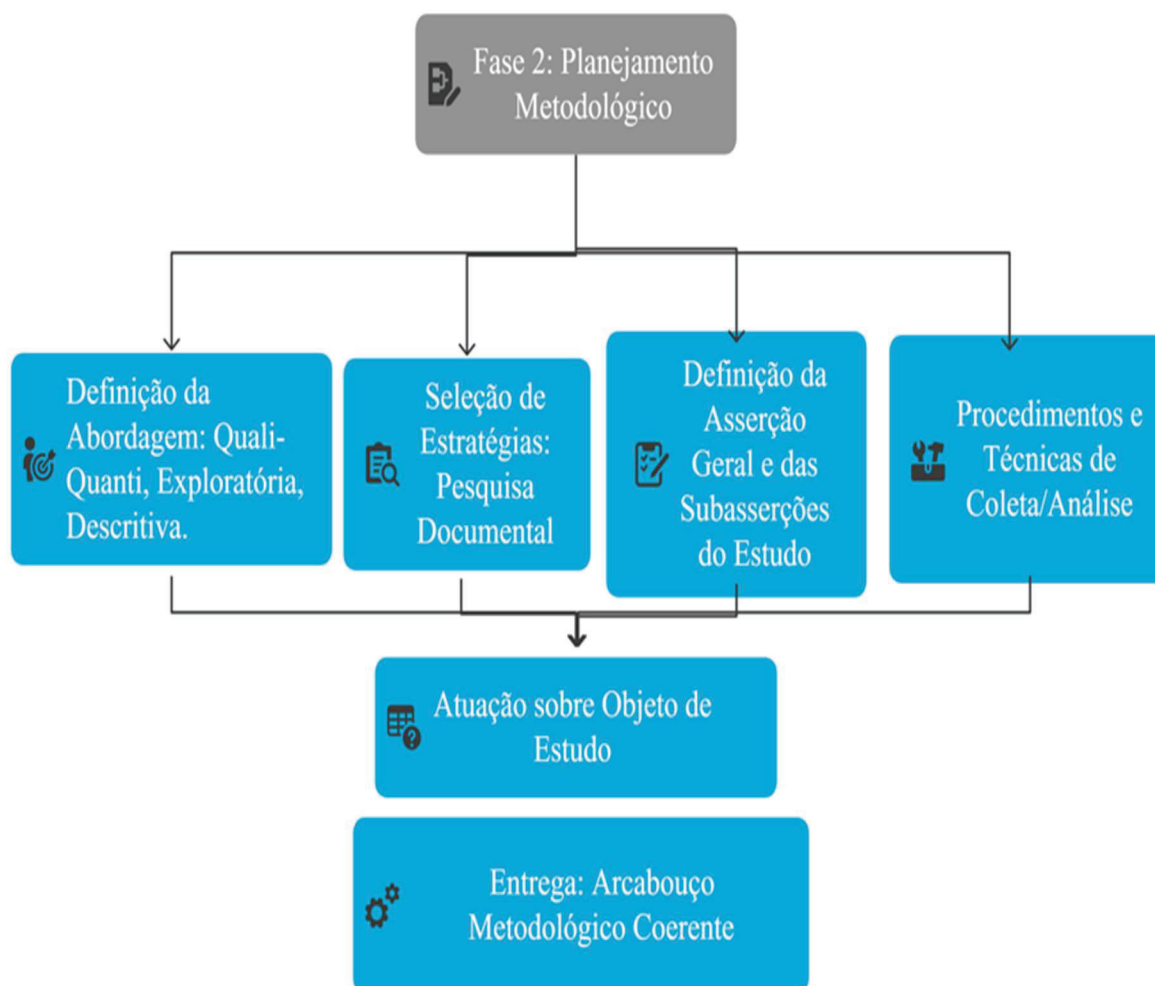
Figura 32- Fluxo Fase 1: Conceptualização e delimitação do problema



Fonte: A autora (2024).

Por sua vez, com os objetivos e o problema de pesquisa estabelecidos, procedeu-se ao **planejamento metodológico**, etapa indispensável que conferiu o rigor científico necessário ao estudo. A opção pela **abordagem quali-quantitativa (mista)** foi a base para a seleção das estratégias de investigação, que se realizaram predominantemente na **pesquisa documental e bibliográfica**. Essa fase envolveu a definição das asserções, a seleção do universo e do *corpus* documental, e a escolha das técnicas de coleta e de análise de dados, garantindo que o “caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (Minayo, 2016, p. 14) estivessem alinhados à natureza exploratória e descritiva proposta, como ilustrado pela figura 33.

Figura 33 - Fluxo Fase 2 – Planejamento metodológico.

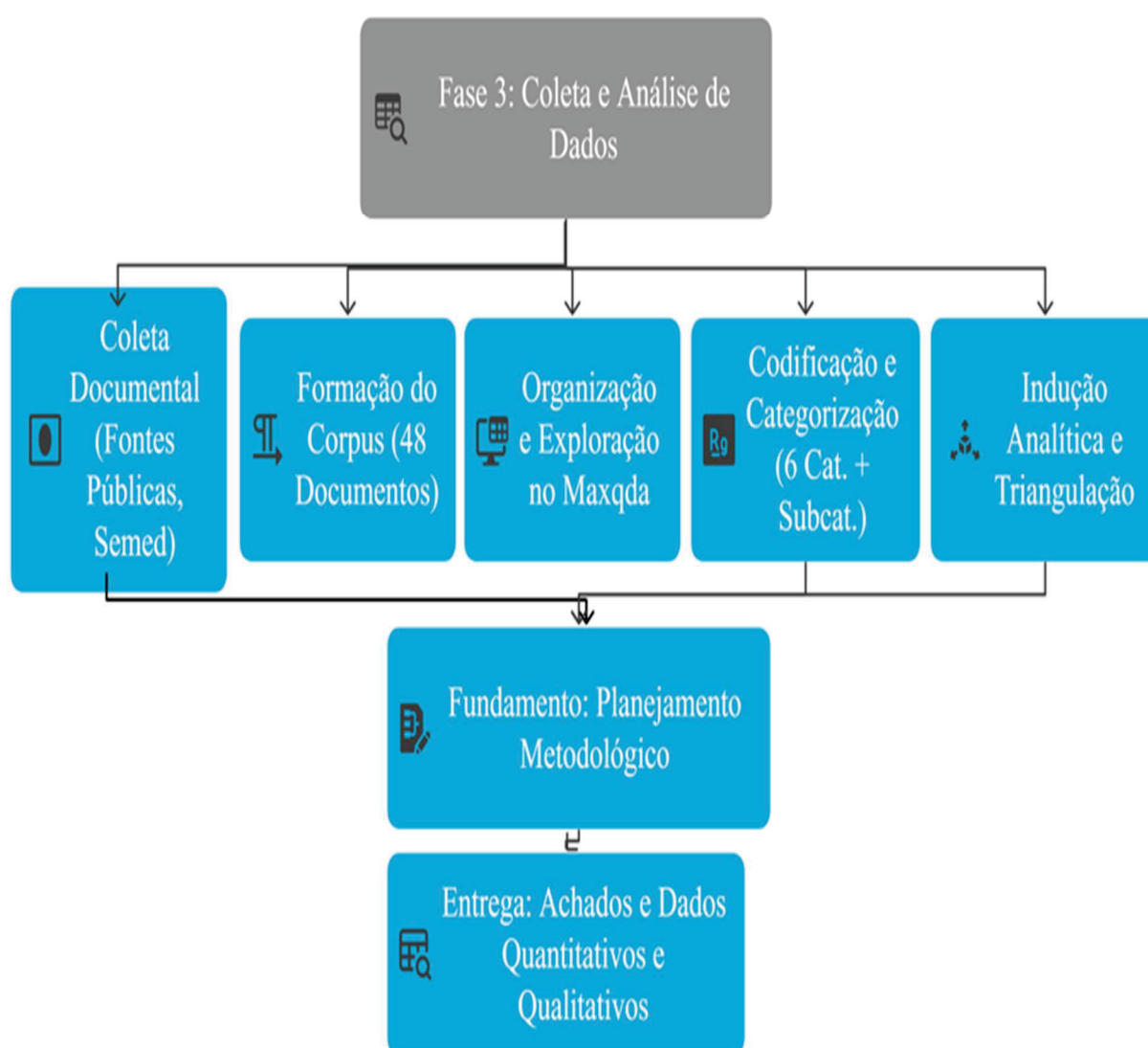


Fonte: A autora (2025).

A terceira fase compreendeu a **coleta e a análise dos dados**, processos intrinsecamente relacionados no âmbito deste estudo qualitativo, conforme apresenta a figura 33. A estratégia de coleta, que englobou a busca em sites públicos e na Semed de Porto Velho, culminou na

formação de um *corpus* documental robusto. A transição para a **análise dos dados** não foi meramente sequencial, mas caracterizou-se por uma contínua interação, onde a leitura dos documentos e a emergência das categorias se retroalimentavam. Para tanto, o *Software Maxqda* foi uma ferramenta potente na organização e na exploração dos 48 documentos, permitindo a aplicação de técnicas como a **indução analítica e a triangulação**, fundamentais para a construção das categorias e subcategorias de inovação.

Figura 34 - Fluxo Fase 3 – Coleta e Análise de Dados.

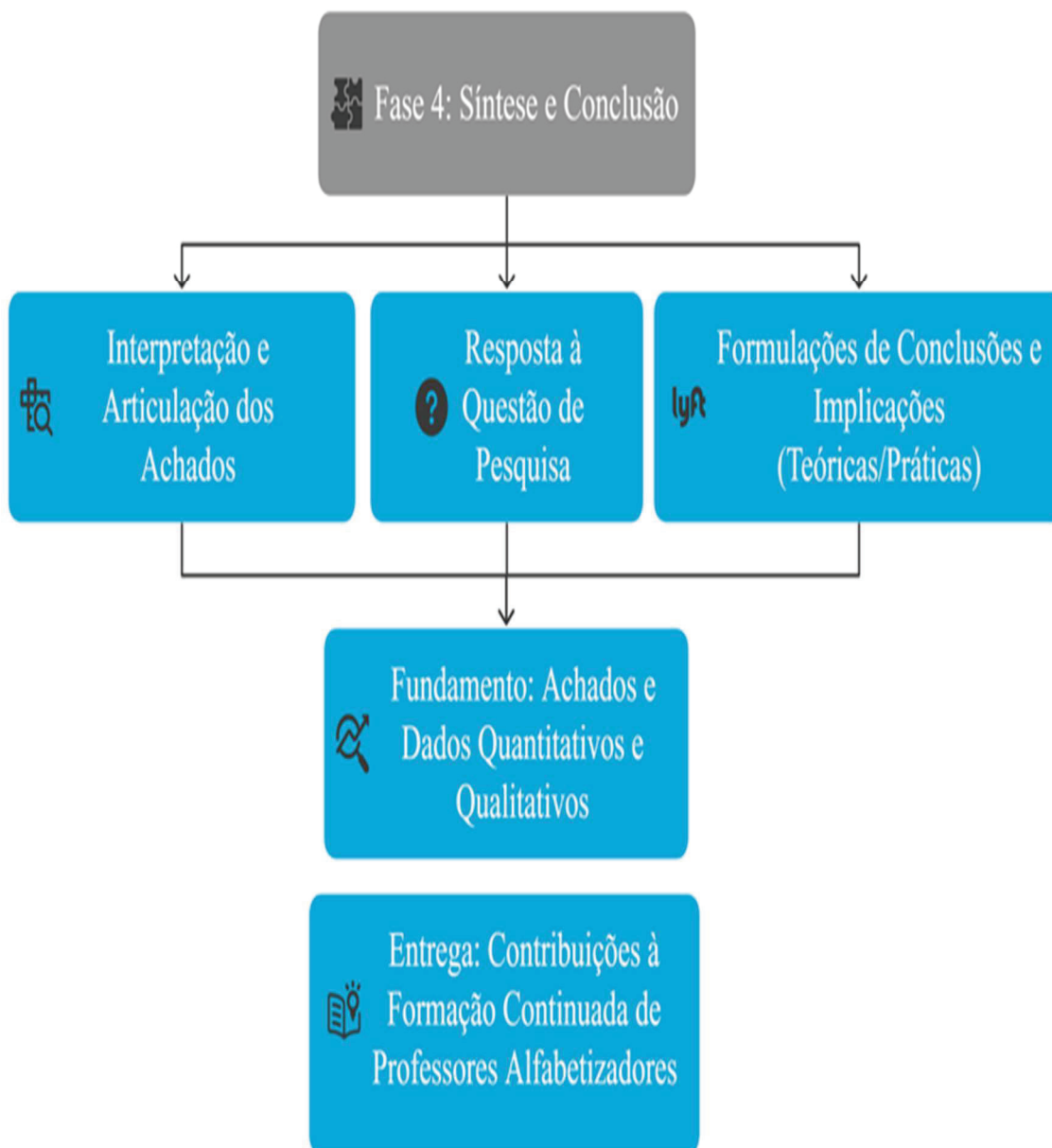


Fonte: A autora (2025).

A culminância do fluxo de pesquisa reside na **fase de síntese e conclusão**, ilustrada na figura 34. Nesta etapa, os achados decorrentes da análise dos dados foram sistematicamente interligados, permitindo uma resposta fundamentada à questão que norteou a tese: “Como

inovações de formação continuada para o desenvolvimento profissional perpassaram as formações de professores alfabetizadores no município de Porto Velho no período de 2018 a 2024?”. Em face disso, podemos afirmar que as conclusões elaboradas não apenas descreveram e caracterizaram as inovações identificadas, mas também ofereceram interpretações e implicações teóricas e práticas para o campo da formação continuada de professores.

Figura 35 - Fluxo Fase 4 – Síntese e Conclusões



Fonte: A autora (2025).

Em suma, o fluxo da pesquisa foi concebido para assegurar a coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos propostos e as estratégias metodológicas adotadas, como consta na

Figura 35. A progressão das fases, permeadas pela flexibilidade inerente à pesquisa qualitativa e fortalecida pela abordagem quantitativa, possibilitou-nos a construção de um corpo de conhecimento substancializado, capaz de contribuir para a compreensão das dinâmicas das formações continuadas.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE PORTO VELHO: ACHADOS DA PESQUISA, ANÁLISE E CARACTERIZAÇÃO.

Esta seção está organizada em três partes com o objetivo de analisar a formação continuada dos professores alfabetizadores do município de Porto Velho no período de 2018 a 2024, a partir das inovações de formação continuada discutidas. Para isso, iremos apresentar os achados da pesquisa, analisá-los e, por conseguinte, caracterizar como inovações de formação continuada para o desenvolvimento profissional estiveram presentes nas formações de professores alfabetizadores do município de Porto Velho no período de 2018 a 2024, consoante apresentamos na seção anterior.

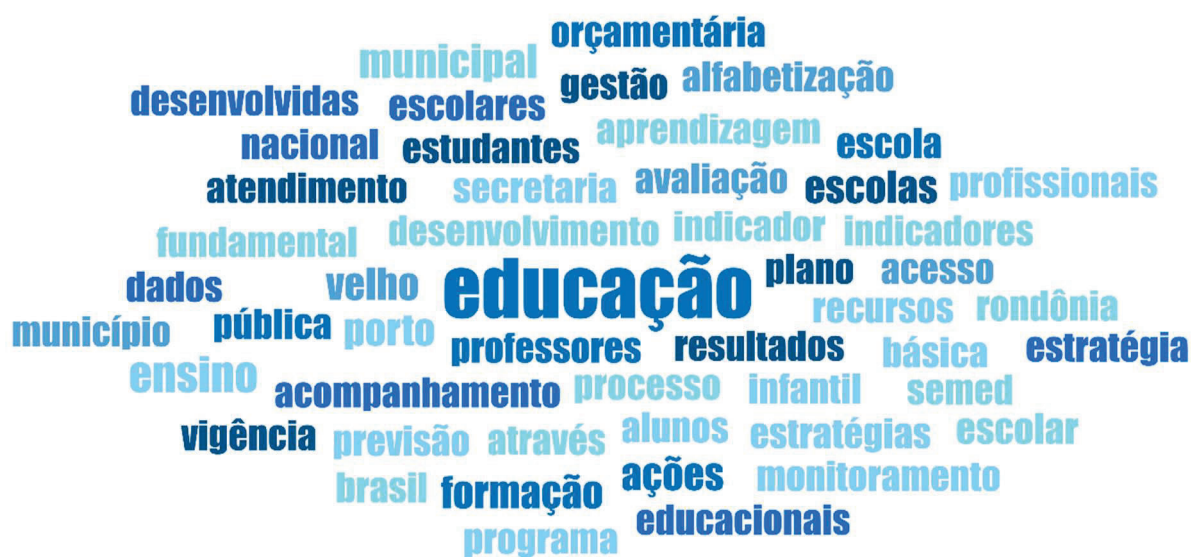
5.1 Apresentação dos Achados: Mapeamento Descritivo das Inovações, Estrutura e Conteúdo.

Esta apresentação tem por objetivo traçar um panorama geral das inovações de formação continuada encontradas nos documentos analisados e aspectos variáveis que os identificam e qualificam. Assim, para contextualizar o cenário investigado, passamos a expor um mapeamento descritivo dos objetos e, por conseguinte, expor as características que retratam as inovações permeadas nas políticas de formação continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho no período de 2018 a 2024.

Por meio dos achados encontrados e posteriormente pelos dados produzidos a partir deles, usando ilustrações, evidenciaremos variáveis como a abrangência geográfica da política, a expressividades dos documentos analisados conforme natureza, o início de vigência deles enquanto iniciativa e os emissores institucionais .

Tendo isso em vista, iniciamos apresentando por meio de uma nuvem de palavras da figura 36 os principais objetos tematizados nas políticas de formação continuada, evidenciando as áreas e temas predominantes ao longo do período analisado.

Figura 36 - Objetos mais presentes nos textos das políticas de formação continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho de 2018 a 2024.



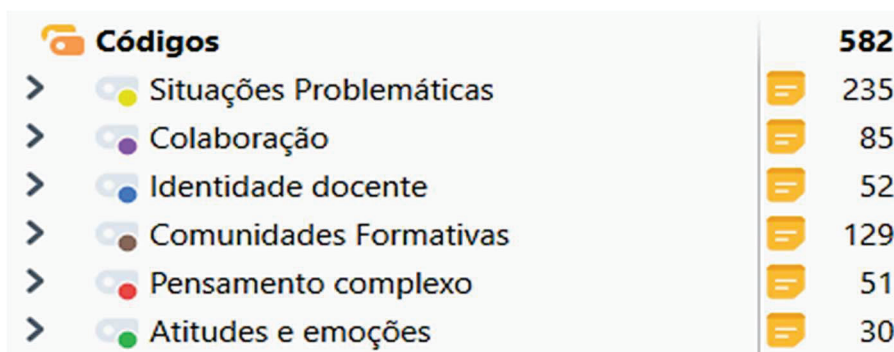
Fonte: A autora (2025).

A nuvem de palavras ao destacar termos como “alfabetização”, “formação” e “professores”, ratifica a contemplação da alfabetização na formulação das políticas de formação continuada em Porto Velho. Essa concentração temática dialoga diretamente com o que temos dialogado até aqui. A formação continuada é um fator indispensável para a elevação dos resultados de aprendizagem e para o desenvolvimento profissional dos alfabetizadores. Como ressaltado por Soares (2014), o ensino superior tem formado especialistas em educação, mas não professores alfabetizadores. Assim, a presença desses objetos nos textos analisados sugere um alinhamento intencional entre o discurso político e as necessidades educacionais prementes, buscando potencializar a atuação dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, a expressividade desses termos, embora relevante, levanta questões sobre a profundidade e a precisão do conteúdo discutido. Imbernón (2011) diferencia as formações continuadas “tradicionais”, que se concentram na racionalidade técnica e no preenchimento de lacunas, das “inovadoras”, que são voltadas para o desenvolvimento profissional. Portanto, apenas mencionar “alfabetização” ou “formação” não esclarece a abordagem – se é mais convencional, com foco na atualização de conhecimentos, ou inovadora, direcionada para as questões práticas reais. Assim, a nuvem de palavras indica um campo promissor para explorar a profundidade com que esses temas são abordados nas políticas, desafiando a análise ultrapassar a identificação dos objetos e investigar suas concepções subjacentes.

Na ilustração (fig. 37), por sua vez, é possível visualizar a distribuição da frequência das inovações identificadas nos textos das políticas, destacando quais aspectos inovadores aparecem com maior recorrência e já de pronto confirmar, mesmo que preliminarmente, a asserção geral do estudo: “As formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho foram perpassadas por inovações de formação continuada no período de 2018 a 2024”.

Figura 37- Frequência das inovações de formação continuada.



Fonte: Autora (2025).

A Figura 37, ao mapear a frequência das inovações de formação continuada, oferece um panorama da inserção de abordagens inovadoras nas políticas de Porto Velho. Este dado é significativo por indicar a permeabilidade das proposições de Imbernón (2009, 2010 e 2011) e autores como Day (1999) e García (2009), que fundamentam a concepção de “formação continuada inovadora”. A alta frequência de determinadas inovações, como no caso das inovações de “Situações Problemáticas” e as de “Comunidades Formativas”, pode sugerir uma evolução da compreensão da formação, afastando-se do modelo de “treino” e “reciclagem” criticado pelos autores mencionados, e avançando em direção a processos mais dinâmicos e engajadores para os professores alfabetizadores.

No entanto, se a frequência dessas inovações for isolada, não haverá garantia da efetividade ou da profundidade da inovação. É necessário investigar como essas inovações são implementadas e se de fato geram as “mudanças no comportamento, na informação, no conhecimento, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício”, conforme a definição de Imbernón (2010) para formação contínua.

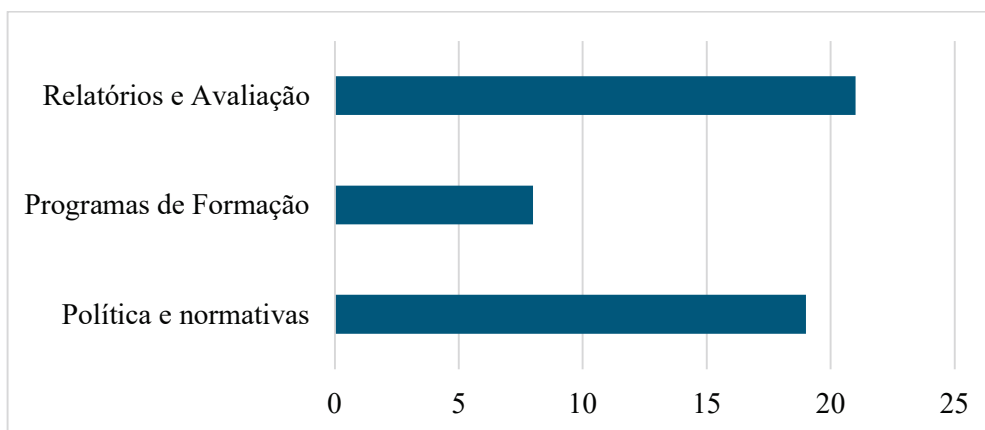
A Figura 37, assim, chama-nos a um aprofundamento qualitativo, questionando se as inovações mais frequentes são as que respondem às necessidades reais dos professores alfabetizadores ou se representam tendências teóricas que ainda demandam maior contextualização para impactar a prática pedagógica de forma substantiva.

A simples contagem da “frequência das inovações”, como apresentado, impõe uma reflexão sobre a distinção entre a adoção de novas terminologias e a verdadeira transformação pedagógica. Conforme Lourenço (2020), programas podem ter um “discurso inovador, mas propostas tradicionais”, o que sugere que a inovação pode permanecer no plano formal sem alterar de fato a “cultura profissional” (Richit, 2021) ou a “prática pedagógica” no cotidiano da sala de aula.

A figura 37, portanto, desafia a verificar se esta frequência reflete um engajamento genuíno com as seis proposições de inovação de Imbernón (situações problemáticas, colaboração, identidade docente, comunidades formativas, pensamento complexo, atitudes e emoções). Ou se se restringe a uma mera adesão a tendências sem uma reconfiguração profunda do fazer pedagógico e do desenvolvimento profissional, o que buscamos verificar em outros achados do estudo.

Na ilustração seguinte, podemos verificar a expressividade dos documentos analisados de acordo com sua natureza, permitindo compreender o peso institucional de cada tipo de material examinado.

Gráfico 7- Expressividade de documentos por natureza analisada.



Fonte: Autora (2025).

O Gráfico 7, ao ilustrar a expressividade dos documentos por sua natureza, permite inferir sobre a formalização e a base documental das políticas de formação continuada em Porto Velho.

Os tipos de documentos não foram previamente classificados durante o levantamento documental. Somente após serem reunidos foram classificados com esta natureza. Feita essa organização, chegou-se ao entendimento de que os documentos prescritivos, normativos e

desenhados das Políticas e Programas estiveram mais acessíveis tanto no contexto de domínio aberto e de transparência como no levantamento documental disponibilizado pela Semed.

Esse fato inferiu que as evidências das formações continuadas e seus aspectos de implementação nas escolas não são claros para todos. Para acessá-las, é necessário um trabalho de garimpagem. Isso, porém, não é salutar. Os atores envolvidos na formação precisam ter claro o movimento político educacional que vivem, participar dele ativamente em todas as etapas e ciclos (Ball et al. 2011; Mainardes, 2006), e receber a devolutiva constante do movimento da política referente à sua unidade escolar.

Nesse sentido, postulamos que a acessibilidade às evidências da implementação da formação continuada no contexto do desenvolvimento profissional torna os professores mais conscientes e críticos, capazes de interagir com propriedade e, a partir da perspectiva que eles mesmos avaliaram e adotaram.

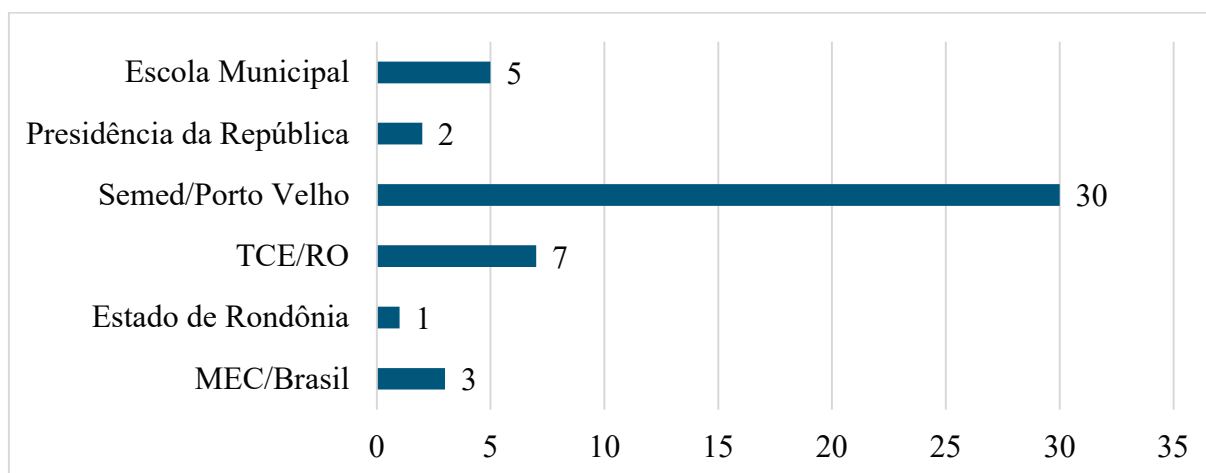
A distribuição diversificada dos achados de inovação de formação entre textos políticos, normativos, relatórios e outros materiais pode indicar uma preocupação com a institucionalização e o registro das ações, conferindo-lhes legitimidade e rastreabilidade. Este panorama, conforme entendemos, ressalta a relevância da intencionalidade e do planejamento na formação continuada, diferenciando-a de “atividades menos formais de desenvolvimento profissional”.

De outro modo, a expressividade documental também pode revelar um descompasso entre o planejamento e a avaliação, ou entre a regulamentação e a prática. Se há uma preponderância de documentos normativos em detrimento de relatórios de impacto ou materiais de apoio pedagógico, isso pode sugerir uma formalização excessiva que nem sempre se traduz em apoio concreto ao professor.

Freitas (2007) destaca que a formação continuada eficaz deve ser “um acontecimento planejado, um conjunto de eventos ou um programa amplo”, mas também que “os saberes não bastam”. Assim, os dados do gráfico 7 nos reivindicam uma análise mais aprofundada da relação entre o que é documentado e o que é vivenciado na prática formativa dos professores alfabetizadores.

A figura em frente ilustra quais órgãos foram responsáveis pela emissão das políticas e programas analisados, evidenciando as principais instâncias de formulação da política.

Gráfico 8 - Órgão emissor das Políticas e Programas que envolveram formações continuadas de professores alfabetizadores.



Fonte: Autora (2025).

Nesta esteira, o Gráfico 8 ao identificar os órgãos emissores das políticas e programas, revela a natureza institucional e os atores envolvidos na gestão da formação continuada em Porto Velho. A participação de diferentes órgãos públicos nas políticas e programas analisados indica uma abordagem multifacetada. Esta configuração pode potencializar a abrangência e a legitimidade das iniciativas, refletindo uma corresponsabilidade na elevação da qualidade educacional.

Não obstante, a multiplicidade de órgãos emissores também pode introduzir desafios de coordenação e alinhamento de propósitos, estando propícia à “descontinuidade de políticas públicas educacionais” (Soares, 2014). A figura, portanto, convida a questionar se a atuação desses órgãos se dá de forma integrada e colaborativa, ou se há sobreposições e fragmentações que comprometem a coerência e a sustentabilidade das ações. O modelo de Day (1999) sobre “culturas de gestão da escola” (separação, conexão, integração) oferece uma lente para avaliar o nível de colaboração entre esses emissores e seu impacto na efetividade da formação.

A diversidade de órgãos emissores, ilustrada na figura, embora possa ser vista como uma força em termos de oportunidade e mobilização de recursos, pode também ser um fator de “descontinuidades” e “fragmentação”, conforme já mencionado. A eficácia dessa governança interinstitucional depende de uma cultura colaborativa que seja prática e não meramente formal, buscando a “coesão entre esses emissores” para traduzir-se em “políticas mais robustas e contínuas”.

A ilustração instiga, assim, a uma análise sobre se a comunicação e o alinhamento de objetivos entre esses múltiplos atores são suficientes para superar os riscos de sobreposições ou lacunas. Isso garante que o “desenvolvimento profissional” dos professores não seja prejudicado por entraves burocráticos ou interesses divergentes, mas sim potencializado por uma cooperação sistêmica.

Outro ponto que se levanta é quanto à participação dos professores alfabetizadores na construção da política. Gatti et al. (2010) advertem que, se o professor for deixado à margem das decisões, isso gerará desmotivação que o impede de se comprometer e de se apropriar dos princípios da política. Isso torna o professor resistente.

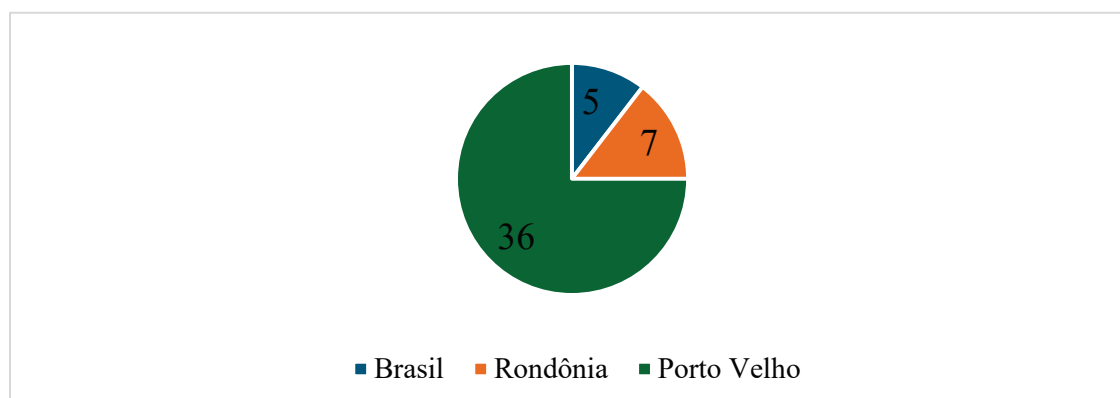
Nesse cenário, postulamos que a resistência do professor, manifestada tantas vezes nas formações, nasce da própria exclusão que a política opera nas etapas de formulação. Afirmamos que os professores querem receber, participar e viver uma formação continuada que valorize e potencialize seu desenvolvimento profissional. O que eles não desejam é ser objetos da formação. Ressaltamos que os professores querem ser sujeitos.

Logo, diante do achado do Gráfico 8, questionamos até que ponto os professores alfabetizadores foram ouvidos, envolvidos, e considerados na formulação e nas tomadas de decisão que estrutura a política?

O que defendemos é que, quando os professores são atores e não objetos multiplicadores da política, eles tendem a carregar o sentimento de pertencimento e a política inova ao atender à valorização da identidade docente (André, 2015; Imbernón, 2009, 2010, 2011).

Dessa feita, olhando para a variável de abrangência geográfica das políticas e programas, o gráfico abaixo ressalta em quais esferas administrativa e territorial as iniciativas se concentram.

Gráfico 9 - Abrangência geográfica das políticas e programas que envolveram a formação continuada dos professores alfabetizadores de 2018 a 2024.



Fonte: Autora (2025).

O Gráfico 9 ao delinear a abrangência geográfica das políticas e programas, oferece uma compreensão sobre a escala e o alcance das iniciativas de formação continuada de professores alfabetizadores em Porto Velho. A distribuição entre diferentes níveis – municipal, estadual ou nacional – é relevante para inferir sobre a capacidade das ações e sua adaptação às especificidades locais. Este aspecto dialoga com a concepção de desenvolvimento profissional que valoriza o “caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (García, 1999).

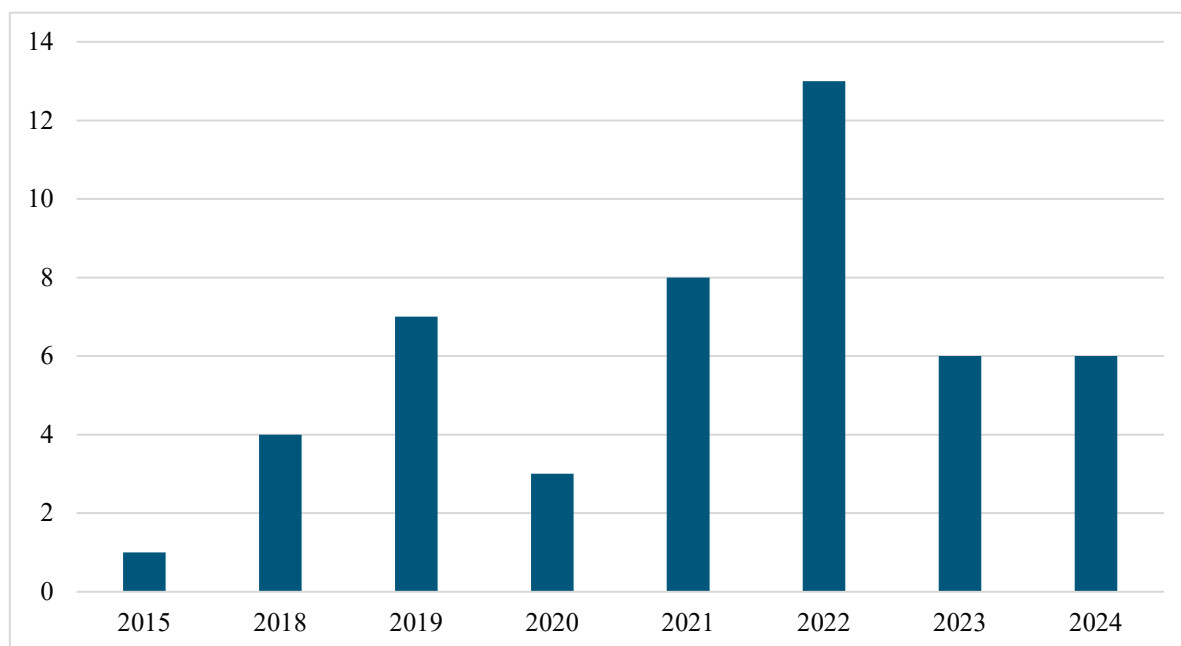
Não obstante, a abrangência geográfica deve ser analisada em conjunto com a contextualização das necessidades locais (Soares, 2014). Uma predominância de políticas de alcance nacional, sem flexibilidade para a adaptação regional, pode comprometer a relevância da formação, como criticado por diversos autores como Day (1999), Soares (2014, 2020), André (2015), sobre a desconexão de programas com a realidade local dos professores. Por outro lado, a formação continuada eficaz, segundo este autor, deve ocorrer “tanto dentro como fora dessas mesmas instituições”. Logo, o dado apresentado na figura convida a um debate sobre se a distribuição geográfica observada favorece a construção de soluções para os problemas enfrentados pelos professores alfabetizadores em seus contextos específicos, promovendo um desenvolvimento profissional significativo.

A complexidade da “abrangência geográfica” nesta figura remete à discussão sobre a “descontextualização do ensino e de práticas educativas” que pode ocorrer quando modelos de formação não consideram as “situações problemáticas” variadas dos professores, conforme Imbernón (2009, 2010, 2011) adverte. Embora uma ampla abrangência possa ser um indicativo de oportunidade, ela também pode sinalizar um modelo que impõe “soluções genéricas” a contextos heterogêneos.

O questionamento que se levanta em face disso é se a formação de fato se adapta às “realidades em que são exigidas e forjadas” as práticas docentes, promovendo um desenvolvimento profissional que não seja apenas abrangente, mas profundamente relevante e transformador para as diferentes realidades geográficas e sociais do município, como a própria extensão territorial de Porto Velho demanda.

No Gráfico 10, por conseguinte, observa-se o período de início de vigência das políticas e programas analisados, oferecendo um panorama temporal das implementações.

Gráfico 10 - Início da Política e/ou Programas que envolveram a formação continuada dos professores alfabetizadores de 2018 a 2024.



Fonte: Autora (2025).

O registro do período de início das políticas e programas, ilustrado no Gráfico 10 permite identificar padrões de investimento e momentos de reorientação nas ações de formação continuada. A concentração de lançamentos em determinados anos pode estar associada a mudanças de gestão, a novas regulamentações ou a diagnósticos específicos de necessidades. Este dinamismo na oferta de políticas e programas, entre 2018 e 2024, reflete uma dinâmica oferta para o aprimoramento no campo da formação docente.

Contudo, o achado presente no Gráfico 10 levanta questões sobre a sustentabilidade e a continuidade das iniciativas. A sucessão de programas pode ser um indicativo de descontinuidade, característica frequentemente associada às políticas públicas brasileiras. O modelo de formação tradicional, que tende a ser episódico e com pouco acompanhamento, contrasta com a visão de Day (1999), que preconiza a formação como um “processo a longo prazo” e monitorado com base em objetivos claros.

Os dados presentes no Gráfico 10, portanto, incitam a um debate sobre se o ritmo de lançamento das políticas permite a consolidação das propostas e se a descontinuidade de programas antigos é compensada por inovações que garantam a evolução contínua da formação dos professores alfabetizadores (Soares, 2014).

No caso concreto que se vê em Porto Velho, a política lançada em 2015 foi a do PME, seguida pelas já apresentadas na figura 19, na seção 3, deste estudo. Vale esclarecer que o ano de 2022 foi o de maior incidência de ponto de partida das políticas, o que se explica pela

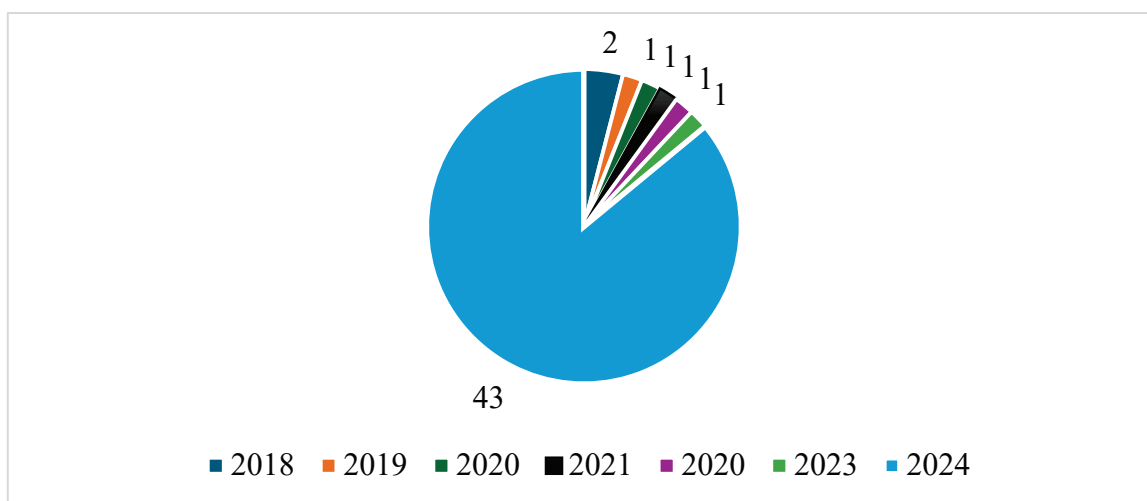
intenção de recompor as aprendizagens dos alunos após o período da pandemia. Fato que também explica o menor índice de iniciativas em 2020, ano em que a pandemia da Covid-19 fechou as escolas brasileiras por mais tempo (Porto et al. 2023).

O padrão de “início” de políticas e programas, tal como ilustrado no caso de Porto Velho, diverge da “descontinuidade de políticas públicas educacionais”, exceto as políticas de âmbito nacional (PNAIC, PMALFA, PNA). Se cada novo lançamento implicasse uma “reembalagem de propostas anteriores” ao invés de uma evolução orgânica, conforme expresso por Imbernón (2010), isso poderia gerar “resistência ou ansiedade nos profissionais”.

Portanto, com vistas a obter resultados mais substanciais na formação dos professores, advogamos a perenidade das políticas públicas de alfabetização e de formação continuada caracterizadas por “processo a longo prazo”, para um efetivo e permanente desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009).

Defendemos que os professores não precisam ser entretidos em oficinas e encontros aleatórios sobre temas diversos desconectados de suas realidades e necessidades, as quais são entendidas e nomeadas por aventureiros da educação como formação continuada. Os professores precisam desenvolver-se profissionalmente, tendo fortalecidas suas experiências docentes, suas práticas de ensino e aprendizagem e seu percurso de aprendizagem acadêmica. Para isso, a extensão temporal da vigência das políticas e programas deve ser pensada com compromisso e planejamento a longo prazo, para o desenvolvimento profissional.

Gráfico 11 - Vigência das políticas e/ou programas que envolveram a formação continuada de professores alfabetizadores, de 2018 a 2024.



Fonte: Autora (2025).

Desta feita, o Gráfico 11, por seus dados, ao apresentar a extensão temporal da vigência das políticas e programas, oferece um indicativo da longevidade e da estabilidade das ações de

formação continuada em Porto Velho. A vigência mais prolongada vista em 2024 sugere um compromisso sustentado com as propostas, o qual permite amadurecimento e dá tempo para a consolidação de práticas. Este dado dialoga com a perspectiva de Marcelo (2009), que define o desenvolvimento profissional como um “processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”, e o que não se pode ignorar é que aprender com qualidade e profundidade requer tempo.

Não obstante, a mera duração de uma política não é um indicador absoluto de sua eficácia. Programas com longa vigência podem, por vezes, carecer de revisão e adaptação às novas demandas, enquanto períodos mais curtos podem ser resultado de avaliações e reformulações necessárias.

Richit (2021) critica o modelo de “treino” de curta duração e a falta de acompanhamento que caracterizam as formações tradicionais, contrapondo-os à necessidade de um “tempo adequado e suficiente” para o processo de aprendizagem do professor. A “vigência” das políticas, conforme ilustrada, é um ponto de análise sensível, pois um tempo insuficiente pode impedir a assimilação de novas práticas, enquanto um tempo excessivo pode levar à estagnação se não houver mecanismos de revisão e adaptação.

Importa ressaltar que a “mudança é um processo gradual e difícil para o professor” (Richit, 2021). Para que ela aconteça, é exigível “duração sustentada” e devolutivas contínuas. André (2015) e Felix (2020) reforçam a relevância da formação de longa duração. Importa refletir, nesse espaço, se as temporalidades observadas nos programas de Porto Velho permitem o amadurecimento das “crenças e atitudes” dos professores, um elemento essencial do desenvolvimento profissional, ou se contribuem para a “descontinuidade” que tem sido um “entranche crônico” à formação continuada no Brasil.

5. 2. Análise e Discussão dos Dados: Interpretação e articulação dos achados

Esta parte da análise tem como objetivo apresentar dados produzidos que avançam na interpretação da tese, qualificando os dados e lendo as tendências presentes.

Nesse sentido, a Figura 38 demonstra como as inovações se distribuem conforme a natureza dos documentos, permitindo identificar em quais tipos de materiais elas foram mais encontradas no período demarcado.

Figura 38 - Ocorrência geral das inovações por natureza dos documentos analisados.

Documentos		582
>	Políticas e Normativas	291
>	Programas de Formação	169
>	Relatórios e Avaliação	122

Fonte: Autora (2025).

A Figura 38 mostra que 582 segmentos foram identificados como evidenciadores de inovações de formação continuada no corpo dos documentos analisados. Esse número, contudo, não se esgotou, foi representativo de várias leituras e análises, em um ir e vir na teoria e na leitura dos documentos.

Os achados presentes na figura demonstram que a maior parte das ocorrências das inovações por natureza de documentos incidiu nos documentos das “Políticas e Normativas”, ao todo 291 segmentos de inovações. Assim, as inovações se concentraram em grande parte nos documentos das Políticas, enquanto com menor frequência em “Relatórios e Avaliações”. Isso pode indicar um descompasso entre a intenção inovadora e a mensuração de sua efetividade.

Essa dinâmica remete à discussão sobre a distinção entre a proposição de “discursos inovadores” e a efetivação dos propósitos. Conforme já adiantamos, a formação deve prever “planejamento para o antes, o durante e para depois da formação”, e ainda a “avaliação do impacto da formação”.

A distribuição da ocorrência de inovações por natureza de documentos, como visualizado na figura, serve como um espelho da cultura de gestão da inovação. Um desequilíbrio, com maior foco em proposições e menor em avaliação ou relato de impacto, pode sinalizar uma lacuna no “processo de transferência” da aprendizagem (Day, 1999). Isso levanta a questão se a inovação é mais um objetivo a ser declarado do que um processo a ser monitorado e aprimorado.

Em linhas gerais, vale compreender se a “concretização no arcabouço documental” das inovações reflete um sistema robusto que não apenas as projeta, mas também as acompanha rigorosamente em sua materialização e transformação das “atitudes e emoções” e das “práticas de sala de aula” dos professores, garantindo uma abordagem mais dialogada com o desenvolvimento profissional.

A ilustração a seguir, retirada do *software* do Maxqda, demonstra, por sua vez, as incidências das inovações especificamente em textos políticos e normativos, evidenciando a centralidade e, ao mesmo tempo, a dispersão dessas abordagens.

Figura 39 - Ocorrência geral por textos políticos e normativos que envolveram a formação continuada dos professores alfabetizadores de 2018 a 2024.

Políticas e Normativas	Ocorrência
Lei n 5735 Proalfa Rondonia, 2024	11
Guia-Gestao-Orientada-Por-Resultados PAIC	5
Guia-Selecao-Contratacao-e-Lotacao PAIC	9
Guia-Modulo-Avaliacao-e-Monitoramento	2
Guia-Politica-de-Formacao	28
Política Nacional de Alfabetização decreto 9769 de 2019	5
Calendário Escolar 2019	4
Calendário Escolar 2024	6
Plano de ações e metas 2024 Escola Raimundo Agostinho	2
Plano Municipal de Educação 2015 a 2024 PVH	8
Tempo em que a escola realiza o HTPC Dia D 2020 (respostas)	3
Lei n° 912, do Programa Alfabetiza Porto Velho 2022	7
Portaria n. 142 do PMALFA, 2018	3
Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no CNCA	17
Orientações Pedagógicas Semed 2024	7
Apresentação do trabalho das divisões do departamento de políticas educacionais da Semed aos supervisores	2
Decreto n. 11556 de 2023 CNCA	2
Plano de Metas de Escola Som da Craviola, 2022	6
Edital Prêmio Boas Práticas 2023	4
Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho	160
Total	291

Fonte: A autora (2025).

Dos 582 segmentos de inovação presentes nas três pastas dos 48 documentos analisados, foram identificados e marcados nos documentos da análise (48), as de natureza de “Políticas e Normativas” alcançaram metade do total de segmentos marcados, conforme figura 39. Isso revelou a formalização e a institucionalização das abordagens inovadoras no arcabouço regulatório da formação continuada dos professores de Porto Velho.

A alta incidência neste tipo de documento, entretanto, revelou que as inovações não são apenas iniciativas isoladas, mas sim parte de uma diretriz oficial, buscando dar um caráter sistêmico à sua implementação.

Destacamos, contudo, que a mera presença de inovações no plano normativo não garante sua inteira materialização na prática pedagógica. Advertimos que, em muitos casos, há muita formação e poucas mudanças, principalmente quando a formação é transmissora e descontextualizada (Imbernón, 2009).

Assim, o desafio da formação continuada dos professores reside em transformar a diretriz em ação efetiva, garantindo que as inovações promovam o “crescimento dos indivíduos e das instituições”, conforme a definição ampla de Formação Continuada de Day (1999). E, ainda, acresce-se a esta reflexão que a crítica à “formação de cima para baixo”, que desconsidera a “realidade da base”, pode levar a uma “reprodução acrítica de propostas externas” (Gatti et al., 2010).

Logo, entendemos que se a formalização das políticas públicas for acompanhada de um “compromisso mútuo da prática” (Imbernón, 2010), onde a autonomia docente é valorizada e a inovação é construída colaborativamente, as inovações nos textos das políticas poderão conferir a qualidade inovadora que buscam publicitar. O desafio reside em traduzir as “diretrizes oficiais” em “orientações claras e implementáveis” que empoderem o professor alfabetizador, ao invés de apenas prescreverem, garantindo que a inovação normativa se converta em “inovação real na prática pedagógica”.

Refletindo sobre isso, a figura a seguir ilustra a presença das inovações nas peças documentais que estruturam os programas, revelando o protagonismo de alguns e a secundarização temática de outros.

Figura 40- Ocorrência geral das inovações por textos dos Programas de Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores.

Programas de Formação	169
Programa de Aprimoramento da Política de Alfabetização PAIC RO	42
Programa Alfabetiza Porto Velho, 2021	57
Rubrica Mosa Alfabetiza_1 ao 3 ano, 2021	7
Sistemática de Acompanhamento_Alfabetiza Porto Velho _2022	24
Manual Operacional do PMALFA 2018	10
Plano de Curso de Formação de Formadores PAIC 2023	13
Documento Orientador MOSA 2022	16

Fonte: A autora (2025).

A Figura 40 ilustra a ocorrência geral das inovações nos textos dos Programas de Formação Continuada, é um indicador direto da intencionalidade de incorporar abordagens renovadoras na concepção e na metodologia dos cursos e ações formativas. A presença significativa de inovações neste nível documental, 169 ao todo, sugere um esforço para alinhar as propostas de formação com os princípios da “formação continuada inovadora” defendidos

por Imbernón (2009, 2010, 2011) e outros autores, buscando avançar as limitações do modelo tradicional.

No entanto, temos clareza de que a simples menção a inovações nos programas não assegura sua implementação ou sua efetiva assimilação pelos professores, como já ressaltamos. Lourenço (2020) argumenta que programas podem ter “discurso inovador, mas propostas tradicionais”, desintegradas do ambiente de trabalho.

A representação das inovações nos textos dos programas de formação, de um modo geral, ressalta a necessidade de refletir sobre a efetividade da transposição teórica para a prática. A respeito, Imbernón (2010) adverte que “o processo de cursos implica algum retorno da prática docente”, e que a mera “transferência para a prática é mais que discutível” se não houver “acompanhamento” e “contextualização”.

Logo, é qualitativo verificar se as inovações propostas nos programas são suficientemente “dialogadas com a realidade” e se “fazem sentido para os professores” (Placco; Souza, 2003) no cotidiano escolar, ou se são percebidas como “demasiadamente prescritivas ou descontextualizadas”. A coerência entre a proposta e a aplicação é fundamental para que a “inovação” não seja apenas uma palavra nos documentos, mas uma experiência transformadora para os professores alfabetizadores.

Dos programas examinados, os três mais substanciais com evocação de inovações são o Programa Alfabetiza Porto Velho (Porto Velho, 2021). Ele apresentou 57 segmentos de inovação. Em segundo lugar, está o Programa de Aprimoramento da Política de Alfabetização PAIC RO, com 42 segmentos de inovação. Em terceiro lugar, está a Sistemática de Acompanhamento do Alfabetiza Porto Velho, 2022, com 24 segmentações perceptíveis (Porto Velho, 2020). Por outro lado, o documento que pouco apresentou inovação foi o Plano de Curso de Formação de Formadores PAIC 2023 (Brasil, 2023), com apenas 3 percepções de inovação.

Esses achados nos levam a inferir que o Programa Alfabetiza Porto Velho apresenta predominância em inovações por influência da Política de Formação de Porto Velho, pois o Alfabetiza Porto Velho informa essa ancoragem em seu texto. Isso é uma constatação importante e promissora, que atesta a força e a pragmática da Política de Formação na rede de Porto Velho. Faz-nos inferir ainda que a Política de Formação tem ultrapassado o discurso e conseguido ser implementada na rede de forma significativa.

Outra percepção curiosa foi que as inovações no “Programa de Aprimoramento da Política de Alfabetização – PAIC/RO” (Rondônia, 2023). foram implementadas. Como um documento de abrangência maior que a do Alfabetiza Porto Velho, havia uma expectativa de que apresentasse mais segmentos de inovação do que no Programa Municipal, entretanto, o

documento regional – Programa Alfabetiza Porto Velho – teve mais inovações. Isso pode se dar pela potencialidade que uma política educacional é capaz de trazer, visto o contexto dela ser compartilhado por todos e os desafios, necessidades, dilemas e forças serem mais conhecidos por todos os atores da política (ou ao menos deveria ser).

Por sua vez, a Sistemática de Acompanhamento do Alfabetiza Porto Velho (Porto Velho, 2022), aparece em terceiro lugar com segmentações, o que reforça a presença das inovações no Programa Alfabetiza Porto Velho, logo não está apenas discursado em um documento, mas se delinea em outros, apontando indícios de controle sobre os resultados desejados e processos monitorados. É um aspecto positivo, convidando para a reflexão sobre os resultados que esta constatação pode gerar no desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

Em contraste com os anteriores, a Rubrica Mosa Alfabetiza (Porto Velho, 2019) apresentou menos segmentação de inovações, entretanto isso se explica pela extensão curta do documento, como se espera de uma rubrica. Na verdade, ela é uma ferramenta potente de formação, posto que prevê um compartilhamento explícito de aprendizagem específica entre supervisor e professor e está em prática a inovação de colaboração e situação problema (Hoça et al., 2016).

A percepção das inovações de formação continuada presente na Rubrica da Mosa aponta para um resultado promissor, ratificando que esta é um instrumento potente para formar o professor em serviço.

Na ilustração seguinte, são evidenciadas as referências a inovações nos relatórios e avaliações, mapeando a incorporação dos elementos inovadores ao monitoramento das ações.

Figura 41- Ocorrência geral das inovações em relatórios e avaliações.

Relatórios e Avaliação	122
Evidências de atividades remotas na Pandemia - Escola Broto do Açai 2020	5
Relatório de Premiações 2022 a 2024 - Premiação professores e equipe gestora	1
Nota técnica de Acompanhamento e Monitoramento _Escola Flamboyant 2021	2
Documentário SEMED 2021 a 2024	9
Diário de bordo HTPC _Escola Nações Unidas 2022	3
Diário de bordo HTPC _Escola Darcy Ribeiro 2021	2
Quadro do quantitativo de docentes no Alfabetiza 2021 a 2023	1
Relatório Circunstanciado DIAGEM 2020	2
Relatório circunstanciado DIAGEM 2021	4
Relatório circunstanciado DIAGEM 2022	9
Relatório circunstanciado DIAGEM 2023	4
Relatório circunstanciado DIAGEM 2024	3
Relatorio-de-Atividades-do-3o-Trimestre-2021 TCE	10
Relatório de Acompanhamento Pedagógico DIAGEM 2019	6
Relatório de Avaliação do PME 2022 a 2024	5
relatório de monitoramento 2018 e 2019 PME	9
relatório de monitoramento 2021 e 2022 PME	21
Relatório de Monitoramento do PME 2019 a 2021	12
Relatório da Divisão de Formação 2018	8
Relatório da Divisão de Formação 2019 _1 Semestre	3
Relatório da Divisão de Formação 2019 _ 2 Semestre	3

Fonte: A autora (2025).

A Figura 41 apresenta dados muito importantes. Seus dados corroboram para demonstrar que as inovações de formação chegaram até os professores. Propicia-nos inferir as políticas se desdobraram em prática, foram traduzidas em implantação e implementação junto aos professores alfabetizadores. Aponta que a formação continuada dos professores alfabetizadores está sendo perpassada por inovações de formação, superando barreiras e entraves. Os dados sugerem que os professores foram envolvidos em um movimento formativo no modelo de formação em serviço, pois chegou e fortemente ocorreu no ambiente dos dilemas da educação – a escola – a sala de aula.

Nesse contexto, comparando as segmentações dos “Relatórios e Avaliação” com as das pastas da “Política e Normativas” e com as “Programa de Formação”, foram de menor quantidade. Em que pese esse dado apresentar-se, explicitamos que entendemos como justificativa para essa ocorrência a extensão menor desses documentos, quanto ao número de

laudas e estrutura adotada. Os relatórios, em sua maioria, são bem objetivos, sucintos, com poucas laudas, porém apresentam inovações em forma de texto e de imagens.

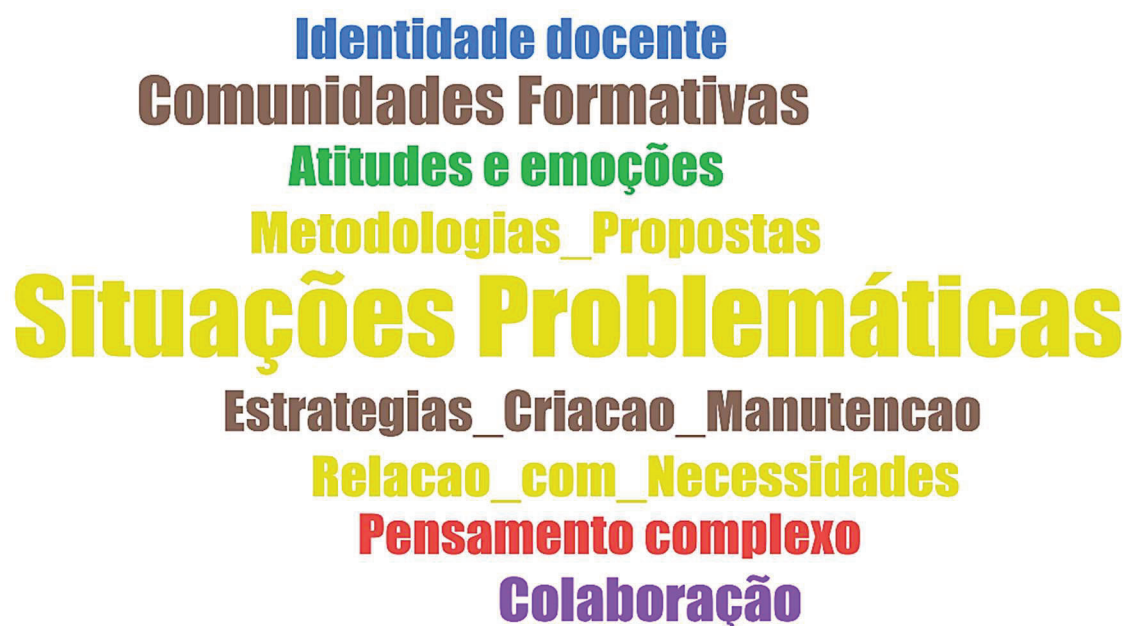
Um fato relevante a ser destacado é que a presença desses relatórios após a formulação das políticas, após a elaboração e desenvolvimento dos Programas, aponta para uma organização sistêmica das formações. Tem-se atenção para todas as etapas da transformação que se almeja alcançar, fato não muito recorrente nas políticas de formação do país e que em Porto Velho começou a se estruturar desde 2018 para 2019 com a Política de Formação da Rede. Para um resultado promissor, Soares (2014) já evocava que era necessária essa diferenciação: mais vale uma formação de rede a uma formação em rede. A primeira pode apresentar melhores impactos, visto seu caráter local, de justificativas mais claras e dentro do contexto de vida e profissão dos professores.

Tratando da “Avaliação” dos Programas, cabe a reflexão de que está tem ocorrido com o apoio do TCE-RO e pelo estado de Rondônia, atualmente, conforme informação presente na Política de Aprimoramento do PAIC. Entretanto, o município participa desta avaliação, e na verdade a rede já vinha fazendo-a. A parceria com o TCE-RO e com o Estado apenas redimensionou essa prática e ganhou força para melhorar a prática pedagógica de sala de aula, fornecendo matérias de apoio ao professor para a implementação das estratégias pensadas na formação continuada. A avaliação é contínua e funciona como uma retroalimentação das ações do Programa de Formação dos professores e dos demais envolvidos.

Os programas vigentes na rede preveem o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação no seu bojo. Sua estrutura, dessa forma, está bem concatenada para a transformação. Logo, a avaliação é indispensável para continuar apontando as intervenções, ajustes, lacunas, pontos fortes e pontos vulneráveis, para tomada de decisão adequada (Mainardes, 2006; Ball et al. 2011).

Em face do exposto, sustentamos a importância da avaliação da formação continuada dos professores alfabetizadores por meio da análise da política formalizada, do programa institucionalizado, dos relatórios e documentos de devolutiva da implantação e da implementação do programa. Essa avaliação, contudo, deve ser bem planejada desde o início, periódica, com instrumentos e aspectos determinados e justificados, mas apresentar pontos flexíveis que possam servir de escuta ativa para a deliberação necessária.

Figura 42- Prevalência das inovações nas políticas de formação continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho.



Fonte: A autora (2025).

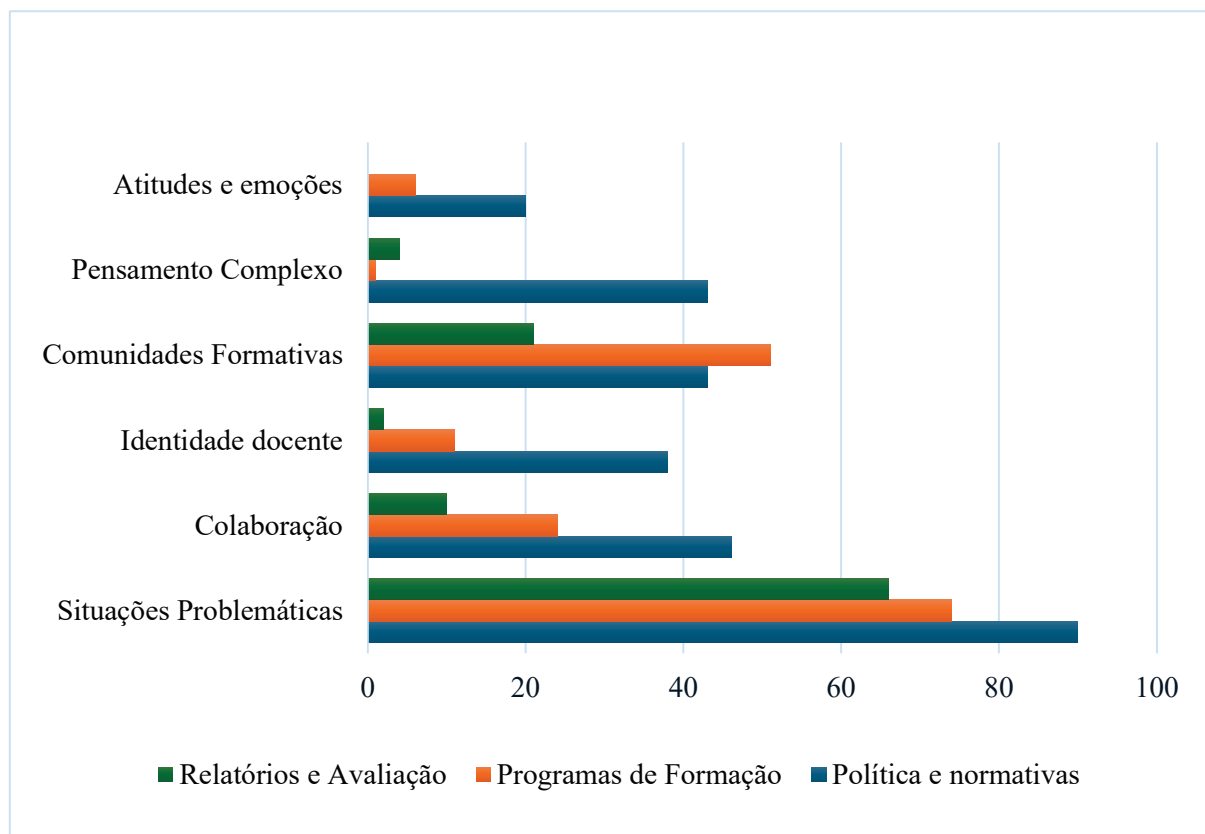
A Figura 42, ao abordar a prevalência das inovações nas políticas de formação continuada de Porto Velho, demonstra o grau em que as abordagens renovadoras se tornaram parte integrante e recorrente das ações. A alta prevalência das “Situações Problemáticas” indica que ela não é um elemento esporádico, mas sim uma característica estrutural e um compromisso contínuo da gestão educacional. Isso ratifica a busca por uma “formação continuada inovadora”, em contraste com as características da formação tradicional, descritas como “abordagens menos flexíveis” e focadas na “racionalidade técnica” (Shon, 2000).

A prevalência das inovações ilustradas mostra que as seis inovações propostas por Imbernón (2009, 2010, 2011) estão presentes de algum modo nas políticas e programas vivenciados pelos professores alfabetizadores de Porto Velho no período de 2018 a 2024. A das “Situações Problemáticas” é a mais contemplada pelas políticas, seguida pela inovação de Comunidades Formativas, de Colaboração, de Pensamento Complexo, Identidade Docente e de Atitudes e Emoções. As demais são qualificadoras da primeira inovação e da segunda.

Essa verificação geral da presença das Situações Problemáticas presentes na formação retoma a advertência de Hoça et al. (2016) sobre o risco de uma “inovação pela inovação”, sem que as atividades de formação “atendam necessidades-alvo”. Logo, a formação eficaz é aquela que impacta a “qualidade dos conhecimentos dos professores”, o “currículo” e a “didática”, e não apenas sua formalização.

A figura 43 explora o cruzamento entre inovação e natureza documental, possibilitando a visualização de correlações entre conteúdo e tipo de registro.

Figura 43- Inovação de formação por natureza de documentos.



Fonte: A autora (2025).

A Figura 43 apresenta dados significantes para responder a questão da pesquisa ao sublinhar, por meio da interpretação nas análises, a inovação de formação com a natureza dos documentos. Ela possibilita um olhar mais esclarecedor sobre como as abordagens inovadoras são formalizadas e acompanhadas. Por meio da figura, é possível verificar que todas as inovações estão presentes em todas as etapas do ciclo documental – desde a proposição até a avaliação, com exceção de “Atitudes e Emoções”, que não foi perceptível nos “Relatórios e Avaliação”, embora estivesse presente no texto da Política. Isso aponta para a ausência de ações que buscam promover o desenvolvimento das atitudes e emoções no contexto da formação do professor alfabetizador. Aponta para o que chamamos de esquecimento do emocional e do subjetivo dos professores, com base em Imbernón (2009).

Outra constatação é a baixíssima ocorrência do “Pensamento Complexo” nos “Programas de Formação”, enquanto nas “Políticas e Normativas” é mais evidente. Isso pode sugerir alguma intenção de dar liberdade às ações nos programas de formação ou menos

prescritividade, fato que poderá ser mais bem compreendido em uma análise micro do contexto e da formalização do programa de formação em específico.

Assim, a principal interpretação decorrente dos resultados acima é a evidência comprovada de que as inovações na formação impactaram diretamente a formação continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho no período de 2018 a 2024.

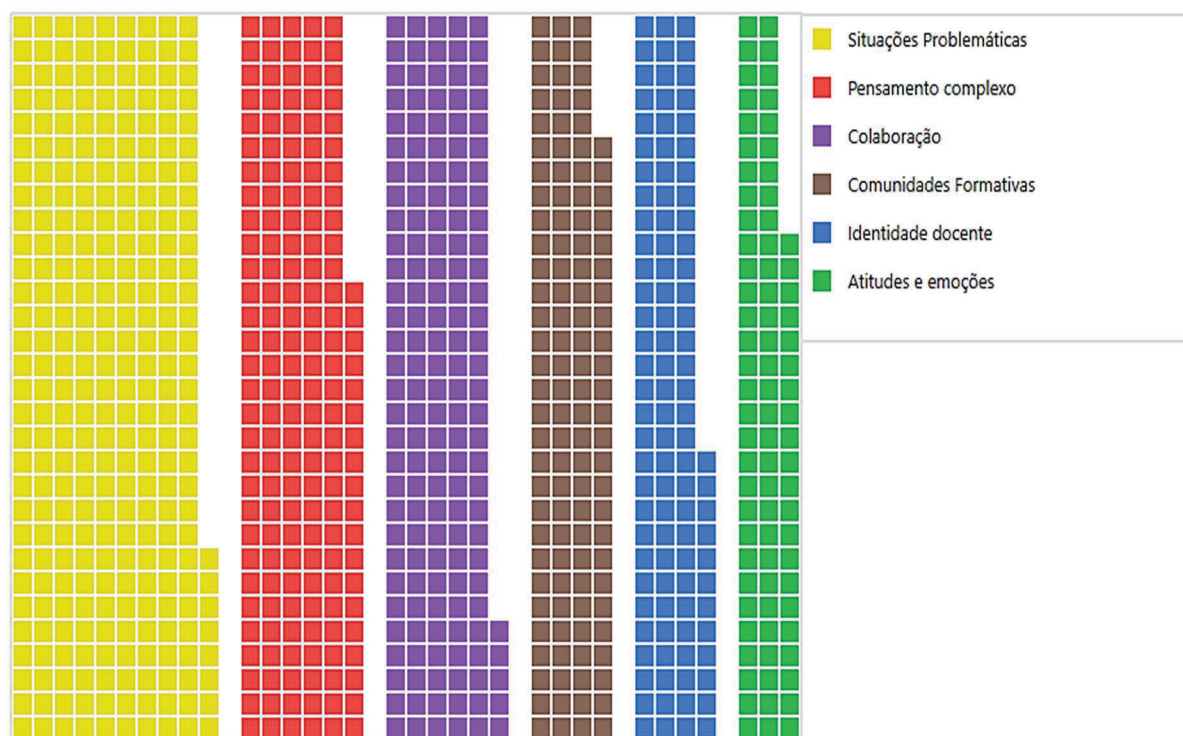
Em oportuno, rememoramos que quando falamos de “inovações” estamos falando das práticas alternativas de formação (Imbernón, 2010). E a presença delas foi uma tendência comprovada no presente achado. Os professores em formação continuada, por vezes, têm ecoado requerimento destas inovações na formação continuada a que são submetidos. Eles as têm reivindicado, em que pese não a nomeiem pelo termo “inovações”, como Imbernón (2009, 2010, 2011).

Por vez, analisando a figura 43, concluímos que, em maior ou menor grau, o que não é nosso objetivo mensurar, as alternativas de formação perpassaram as políticas, programas e relatórios de formação da rede de Porto Velho. Diante disso, podemos ratificar que as formações continuadas foram permeadas pela abordagem das inovações de “Situações Problemáticas” que recaíram sobre os contextos reais dos professores alfabetizadores. Elas foram permeadas pela “Colaboração”. As formações continuadas foram perpassadas pela “Identidade Docente”. Estiveram presentes nas formações continuadas o desenvolvimento do “Pensamento Complexo”. As formações enunciaram o reconhecimento da importância das “Comunidades Formativas”. O desenvolvimento das “Atitudes e das Emoções” fez parte do escopo da formação continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho. Em outras palavras, tanto a asserção geral da pesquisa quanto as subasserções foram confirmadas.

Em face disso, evidenciaremos, por meio de três achados a seguir, as inovações presentes de forma particular na formação continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho, a partir de três documentos, cada um de uma natureza. A intenção é brevemente exemplificar nos documentos a abrangência e a presença das inovações.

O primeiro documento é a Política de Formação da Rede Municipal de Porto Velho (Porto Velho, 2019), o segundo é o Programa Alfabetiza Porto Velho (Porto Velho, 2021) e o terceiro é o Relatório de Atividades do 3º Trimestre de 2021 (TCE-RO, 2021) do programa Alfabetiza Porto Velho. Cada um dos documentos, por sua vez, é representativo de uma etapa da política. O primeiro referente à formulação, ao que é ideia a política, o segundo é referente às orientações para que a política se materialize, e o último à representação do que foi implementado na formação continuada. Chamamos cada uma das figuras de Retrato, pois nos mostram um panorama das inovações em seu corpus.

Figura 44- “Retrato da Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho”



Fonte: Autora (2025).

O “Retrato da Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho” simboliza a formalização e a sistematização dos esforços de formação continuada na rede. A existência de uma política documentada é um passo significativo em direção à organização e à intencionalidade das ações, afastando-se de iniciativas isoladas ou pontuais. Esta materialização da política dialoga com a legitimidade e direção necessárias aos processos formativos (Day, 1999).

Cotejando a Política de Formação com as inovações, percebemos a predominância da inovação de “Situações problemáticas” em seu corpus. Isso ocorreu pelo fato de a Política ser intencionada a atender as necessidades reais da rede de educação, como o texto mesmo da política expressa e ainda apresenta uma subseção do documento do seu texto exclusivamente para isso. A respeito, a Política de Formação enuncia:

Pensar no porquê da formação busca ultrapassar a realização de eventos sem sentidos, sem finalidades, que aglomeram pessoas, as reúnem em um mesmo espaço, mas não lhes proporcionam reflexão real quanto às práticas de sua atuação. Para superar essa ideia de formação, esta Política reconhecerá como sinalizadores da necessidade de formação as evidências contextuais apresentadas: pelos resultados das avaliações institucionais internas e externas (como a Prova Avalia Porto Velho e o SAEB); pelas necessidades apontadas no relatório do monitoramento pedagógico da secretaria; pelas pesquisas formativas na rede; pela metodologia de observação de sala de aula realizada pela coordenação e pela gestão escolar; pelos relatórios de formação

continuada; pela implementação de programas educacionais que exijam capacitação específica; pelos relatórios de monitoramento do PME e do PNE; pelos órgãos de controle; pelas necessidades impostas pelo currículo, pelo PPP das escolas e de demais documentos norteadores do processo pedagógico (Porto Velho, Política de Formação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Porto Velho, 2019, p. 12).

Seguido desse atendimento, a Política de Formação da Rede revela em segundo lugar a permeabilidade do “Pensamento Complexo”, aquele voltado à contemplação das práticas. Essa abordagem é indispensável em face da formação continuada do professor alfabetizador, pois, como Soares (2014, p. 56) bem explicita.

Os cursos [de Pedagogia], como disse, **não formam professores**, mas **especialistas em educação**; mas o que os cursos de formação continuada, ainda que pretendam preencher as lacunas, ignoram é que as professoras já chegam sabendo muito, que elas constroem permanentemente saberes sobre o ensino e a aprendizagem, sobre as possibilidades e os limites do contexto escolar, o que obriga a reconstruir o **conceito de prática e sua relação com teorias**.

Na Política de Formação, o “Pensamento da Complexidade” está presente, por exemplo, no diálogo com a Metodologia de Observação de Sala de Aula (MOSA). Nesta, o professor é mobilizado a revisitar suas práticas pedagógicas a partir de evidências do trabalho em sala de aula, convidando-o a pensar teoricamente sobre sua práxis.

Em continuidade, a “Colaboração” é um elemento contínuo proposto no documento, sendo este um dos aspectos que sustentam o processo de aprendizagem profissional dos professores (Richit, 2021). Ela é enunciada tanto para buscar materializar as metas do PME quanto para dar suporte à concretude da formação e das aprendizagens dos professores em formação. Assim, é apontada tanto para o viés da formulação da política de formação quanto da implementação da política de formação, que perpassa também a MOSA:

No contexto da MOSA, a proposta é que haja o compartilhar de experiências e saberes entre observador e observado, haja ação de colaboração mútua, sendo o observador chamado de colega crítico, suporte e recurso do professor, de estrita natureza colaborativa (Porto Velho, Política de Formação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Porto Velho, 2019, p. 26).

Nesse cenário, a “Comunidades Formativas” ganham corpo na Política também com a contemplação da Metodologia de Observação de Sala de Aula. Consoante já fundamentados por Darling-Hammond (2019, p. 345), “pesquisas recentes sugerem que oportunidades para participar de ‘estudo das aulas’, em que grupos de professores participam da observação conjunta, análise e avaliação de aulas, podem ser particularmente promissoras como um ambiente em que educadores aprendem com seus colegas”. Além dessa evidência, há também a oportunidade potente do HTPC, ferramenta que opera para a concretude de uma Comunidade

em todas as escolas. A Política Municipal destaca: “[...] formação coletiva dos professores durante o HTPC é uma conquista que deve ser posta em prática e usufruída por todos os docentes” (Porto Velho, Política de Formação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Porto Velho, 2019, p. 16).

Por sua vez, a “Identidade Docente” é uma inovação expressa na Política Municipal. Ela é estabelecida como um dos princípios formativos da Política de Formação, quais sejam:

a) Saberes do profissional; **b) Identidade profissional;** c) Ações dos profissionais. Seguindo na mesma perspectiva os princípios elencados por Placco e Souza, 2015 - os quais são: d) A aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal; e) A aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias; f) O processo de aprendizagem é singular e envolve escolha deliberada; g) O processo de aprendizagem envolve compromisso e implicação com o objeto ou evento a ser conhecido e com os outros da aprendizagem; h) O ato de conhecer é permanente e dialético; i) O ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos; j) A base da aprendizagem está na linguagem, na atribuição dos significados e sentidos (Porto Velho, Política de Formação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Porto Velho, 2019, p. 19) [Grifo nosso].

Marcante destacar que a Política evoca o princípio da identidade profissional desde o início do documento. Faz questão de caracterizar e contextualizar temporal e territorialmente os sujeitos da educação da rede de Porto Velho, concebendo suas identidades como “uma identidade Amazônia e plural” (Porto Velho, 2019, p. 10) alinhando-se às perspectivas de Imbernón (2009, 2010, 2011), de Nóvoa (2023), de Tardif (2014) e outros autores.

Quanto à inovação de “Atitudes e emoções”, esta concentrasse em menor proporção, mas tem presença confirmada. É enunciado pela Política Municipal que “o formador deve assumir uma postura que contribua para **melhorar as atitudes dos futuros docentes**, em relação à escola e aos estudantes” e expressa em sua concepção pedagógica que

A que se destacar então a **memória, a subjetividade, a metacognição e os saberes da docência** para que a interação entre os sujeitos, as experiências docentes, os interesses, as expectativas e o conhecimento destes sejam objetos presentes e destaques no planejamento e desenvolvimento da formação (Porto Velho, Política de Formação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Porto Velho, 2019, p. 17) [Grifo nosso].

Estes enxertos, em suma, evidenciam e exemplificam que as inovações perpassaram a formação continuada dos professores alfabetizadores por meio da Política de Formação.

A seguir, podemos conferir o mesmo movimento no Retrato do Programa Alfabetiza Porto Velho, embora em graus diferentes e em abordagem não completa das inovações, conforme figura a seguir.

Figura 45– “Retrato Programa Alfabetiza Porto Velho”



Fonte: A autora (2025).

O “ Retrato do Programa Alfabetiza Porto Velho”, ilustra uma iniciativa central da rede municipal para o avanço da alfabetização. A existência de um programa específico para o avanço da alfabetização na rede, demonstra um compromisso focalizado com os resultados de aprendizagem nos anos iniciais. Este programa materializa a preocupação em “elevar resultados de aprendizagem de estudantes”, um dos objetivos primordiais da formação continuada (Gatti et. al, 2019).

Contudo, faz-se importante investigar se o programa consegue equilibrar a busca por “melhores índices de alfabetização” com a “qualidade do processo pedagógico”, evitando uma “cultura de resultados excessivamente pautada em indicadores quantitativos”. O desafio reside em garantir que o “alfabetizar letrando” se traduza em uma prática que valorize a “autonomia pedagógica” e a “complexidade” do processo de ensino e aprendizagem, em vez de se restringir a um modelo prescritivo que pode desconsiderar as nuances da sala de aula. E, se é capaz de superar “formação mercadológica” que “ênfatisa a produtividade, a meritocracia, a performatividade e o controle por meio dos rankings”.

Feita essas considerações preliminares possibilitadas pelo achado da figura 50, conseguimos perceber fortemente no Programa Alfabetiza Porto Velho a presença da

Comunidade Formativa. Esta é evocada na qualidade de caracterizar a liderança do Programa na unidade escolar, ao definir como uma das tarefas dos gestores escolares a ação de “**Liderar os membros da comunidade escolar no alcance das metas** da escola e gerar oportunidades para aproximar as famílias da comunidade escolar” (Porto Velho, Programa Alfabetiza Porto Velho, 2019, p. 17) [Grifo nosso].

Ademais, a Comunidade Formativa, enquanto desdobrada em comunidade de prática, consoante Imbernón (2010), é enunciada no Programa Alfabetiza Porto Velho ao propor que na avaliação, haja “Construção, pelos professores, de instrumentais de avaliação formativa contínuas e de registro de aprendizagem das crianças” (Porto Velho, Programa Alfabetiza Porto Velho, 2019, p. 36).

Para essa construção estabelecida pelo Alfabetiza, os professores alfabetizadores precisam, por sua vez, atuar com práticas colaborativas, o que nos leva a evidenciar a presença também da inovação de “Colaboração”. Em cena, esta inovação se qualifica na estruturação de práticas e estruturas colaborativas e na superação do individualismo.

Isso ocorre no Programa Alfabetiza, por exemplo, na proposta de fazer explicitar as boas práticas dos professores alfabetizadores, assim, o Programa postula que

Ao refletir sobre as muitas descobertas e avanços que ocorrem no cotidiano escolar no processo de alfabetização, porém esses feitos em sua maioria não estão presentes em revistas, livros e outros periódicos que tratam desse tema. Eles por muitas vezes se perdem na memória ou nos registros individuais dos nossos profissionais (Porto Velho, Programa Alfabetiza Porto Velho, 2019, p. 36).

Nessa toada, para romper com os isolamentos e estruturar práticas colaborativas, o Alfabetiza estabelece que priorizará no Programa a “socialização [das boas práticas dos professores alfabetizadores] através da realização de Seminários de Práticas Exitosas”. Essa decisão encontra amparo em Imbernón (2010, p. 92), o qual explica que “para intensificar o impacto das Comunidades Formativas, é essencial o apoio institucional e político, garantindo infraestrutura e políticas favoráveis”, bem como encontra alinhamento em Soares (2014), e em Shulman e Shulman (2016).

Em face do exposto, defendemos que o desenvolvimento dos professores é parte de um ecossistema mais amplo. Qualificamos que nas formações continuadas que operam por alternativas de formação superando o tradicionalismo do isolamento, o professor não é um aprendiz isolado, ao contrário, ele é um colaborador da formação do outro e da própria formação. Mesmo o que ocupa lugar de formador está aprendendo (Soares, 2014, 2020). A

relação, portanto, não é de subordinação, mas de parceria, é de troca, é uma relação horizontal, pois todos são profissionais, todos têm saberes, todos têm experiências valiosas de troca.

Atrelado a isso, a inovação “identidade docente” se mostra perceptível pela conceituação da identidade docente implícita, pela adoção de instrumentos e metodologias que buscam promover no seio do Programa, pelo impacto que deseja incidir na profissão dos professores e pelo esforço de assegurar a valorização da experiência pessoal e profissional dos professores alfabetizadores.

Exemplo disso, em relação à valorização da experiência pessoal e profissional cabe ao que foi mencionado anteriormente a respeito da publicidade que se deseja dar às boas práticas dos professores. Mas não só. A valorização profissional é um eixo específico do Alfabetiza Porto Velho. O Programa explicita que

O objetivo deste eixo é criar estratégias de incentivo aos professores, supervisores escolares e gestores escolares, com vistas ao reconhecimento deste profissional da educação que tem como resultado primeiro de suas atividades profissionais, a entrega de resultados de aprendizagem e alfabetização junto aos estudantes que estão sob a sua responsabilidade. A política de incentivos está atrelada à gestão orientada por resultados e ao bom desempenho do profissional da educação (Porto Velho, Programa Alfabetiza Porto Velho, 2019, p. 45).

Assim, como evidenciado a valorização pretendida visa traduzir-se também em incentivo salarial para os professores alfabetizadores (Porto Velho, Programa Alfabetiza Porto Velho, 2019, p. 45), o que autores como Imbernón (2010), Nóvoa (2023), Richit (2021), Shulman e Shulman (2016) sugerem e defendem para o desenvolvimento profissional.

Por última inovação evidenciada, o Alfabetiza expõe em seu retrato as “Situações Problemáticas”, o que tem sua presença clara, visto o Programa ter surgido para responder ao problema dos baixos índices de alfabetização dos estudantes da rede nos anos anteriores à sua instituição. A referência ao atendimento das situações problemáticas é qualificada, por sua vez, a partir das metodologias propostas no Programa, pelo impacto esperado e percebido, e pelos agentes envolvidos.

Como exemplo completo disso temos o trecho:

Nas oficinas de troca de experiências e realização de atividades práticas, em especial, a produção de jogos, de vídeos e outros materiais que ampliem o leque de metodologias e estratégias que orientem o professor e a equipe gestora numa melhor condução às práticas de alfabetização (Porto Velho, Programa Alfabetiza Porto Velho, 2019, p. 32).

Neste enxerto, a Programa Alfabetiza (Porto Velho, 2021) elenca como uma de suas metodologias para a realização da formação as oficinas pedagógicas, com produção de

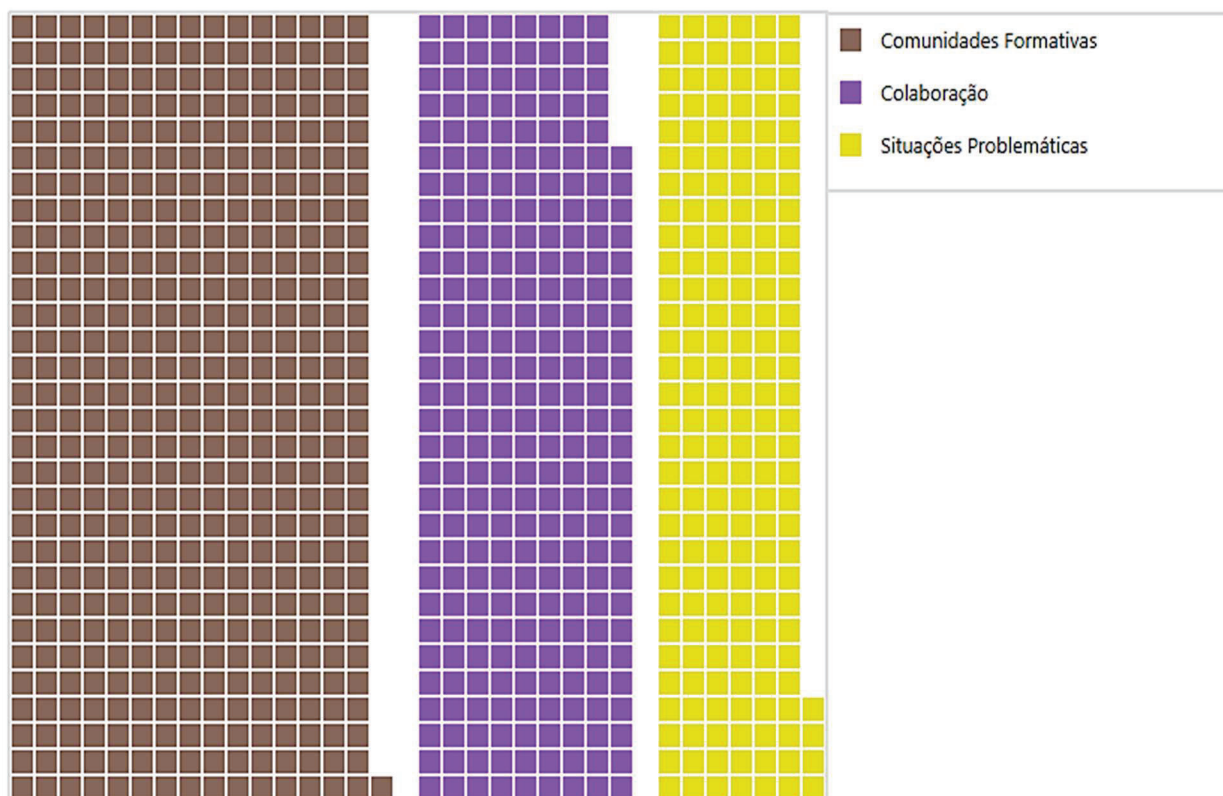
materiais de ensino, “como jogos e vídeos e outros materiais”. Esses têm a finalidade de orientar as práticas de alfabetização. Como exemplo de vídeos que o Programa faz referência, podemos citar as filmagens de tomada de leitura, de coleta das hipóteses de escrita das crianças, de aplicação de jogos que potencializam diversas hipóteses sobre como se constrói e opera o sistema linguístico alfabético. Vale lembrar que essa era uma metodologia presente no “Salto para o futuro” da década de 1991 (Brasil, 1991) e do Programa PROFA (Brasil, 2001).

Assim, neste enxerto ainda, evidenciamos que o impacto esperado é a “melhor condução das práticas de alfabetização”, e os agentes envolvidos são os professores alfabetizadores e a equipe gestora (diretor, supervisor, orientador e secretário escolar). Logo, as “Situações problemáticas” enfrentadas pelos professores no desafio de alfabetizar toma um corpo estrutural no Programa Alfabetiza Porto Velho, uma vez que dá apoio aos professores e busca assegurar condições de implementação que une teoria, prática e valorização profissional (Marcelo, 2009; Shulman e Shulman, 2016). Atende dificuldades do cenário de alfabetizar todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental, como determinado pelo Programa, mas com estabelecimento de caminhos e esforços conjuntos.

Tendo feito essa abordagem sobre o Programa Alfabetiza Porto Velho (Porto Velho, 2021), cotejado com inovações de formação continuada que apresenta, passamos a analisar e discutir as inovações contempladas no “Relatório de Atividades do 3º Trimestre de 2021, do TEC-RO” (TCE-RO, 2021). A fim de afastar nesse momento a percepção do próprio Órgão Semed sobre as ações que previu em sua política e em seu programa, escolhemos o Relatório do TCE-RO. Ressaltamos que a Semed faz sua avaliação e seus relatórios e que, nos acessados no presente estudo, as inovações perpassam. Entretanto, visualizemos como isso se dá a partir das lentes do órgão de controle externo, o qual precisa entregar à sociedade resposta objetiva e formalizada sobre as ações da administração pública.

Nesse cenário, na figura 46 mostra a ocorrência das inovações de formação no Relatório de Atividades acompanhadas pelo TCE-RO, permitindo discutir as alternativas de formação materializadas na rede de educação de Porto Velho.

Figura 46- “Retrato Relatório de Atividades do 3º Trimestre de 2021 , TCE-RO”



Fonte: A autora (2025).

O “Retrato do Relatório de Atividades do 3º Trimestre de 2021 , TCE-RO” (TCE-RO, 2021) apresenta em seu corpo evidências de que a “Comunidades Formativas”, a “Colaboração” e as “Situações Problemáticas” estiveram presentes nas ações formativas direcionadas aos professores alfabetizadores. O documento trata de uma devolutiva social sobre o que fora alcançado no percurso avaliado. Ele apresenta um quadro comparativo de como estava a política no seu início e em quais pontos avançou até a emissão do Relatório (2021).

Pelo retrato é possível verificar forte presença da Comunidade formativa. No trecho a seguir, podemos encontrar um exemplo dessa comunidade:

Quando iniciados os trabalhos junto à rede de ensino, identificou-se que a Política de Alfabetização estava em processo de elaboração e vários componentes da política não haviam sido refletidos no Programa Alfabetiza Porto Velho, **programa pelo qual se materializa a Política de Alfabetização da rede nas mãos dos professores, supervisores, gestores e do principal beneficiário, o aluno** (TCE-RO. Relatório de Atividades 2021, p. 10).

O trecho apresentado pelo TCE-RO evidencia que o Órgão reconhece os esforços dos profissionais da rede para a elaboração e materialização da Política. O TCE-RO ratifica que ela tem sido materializada e aponta os sujeitos envolvidos nessa concretude política na escola.

Outro trecho que segue na mesma ideia de comunidade de prática é este:

Em quatro meses de trabalho, os avanços nos processos para reestruturação da política, por meio da criação e implementação de ações efetivas, novas estratégias, articulação dos profissionais responsáveis, redação de documentos, se mostraram extremamente significativos, consistentes e rápidos que **demonstraram grande vontade política e compromisso ético por parte da gestora, secretária Gláucia Negreiros e de toda equipe gestora e pedagógica da SEMED.** (TCE-RO. Relatório de Atividades 2021, p. 10).

Diante desses trechos do Relatório é possível inferir que o Programa de Alfabetização foi realizado com os esforços de muitos atores, como salienta o TCE-RO. Diante disso, entendemos que formação continuada de professores tem muito a ganhar com a união das instâncias de poder, quando estas se comprometem socialmente e estão dispostas a apresentar respostas substanciais à sociedade e aos profissionais. Esse movimento de atores contribui para a efetivação da colaboração no trabalho docente (Nóvoa, 2023; Day 1999).

Isto posto, apresentamos trecho do relatório que exemplifica a inovação “Situações Problemáticas” a qual precisava ser aprimorada e teve estipulação determinada pela rede de educação de Porto Velho, por meio de trabalho coletivo e colaborativo:

A situação saiu de: Ausência de Metas de Alfabetização específicas para cada ano do ciclo de alfabetização no Programa Alfabetiza PVH. E foi para: Metas de alfabetização definidas e oficializadas com toda a rede de ensino (85% dos alunos alfabetizados no 1º ano, 100% alfabetizados no 2º ano e 100% alfabetizados no 3º ano com ampliação das habilidades de interpretação e produção textual, oralidade (TCE-RO, 2021).

Como podemos inferir, esta inovação ao lançar-se sobre a necessidade de resolver uma questão problema, no caso, uma lacuna no Programa Alfabetiza, relacionou-se também com a inovação da comunidade de prática – atuar para definição de metas coletivas e compartilhadas, alcançando os níveis individual e institucional. (Imbernón 2010; Shulman e Shulman, 2016; Nóvoa, 2023).

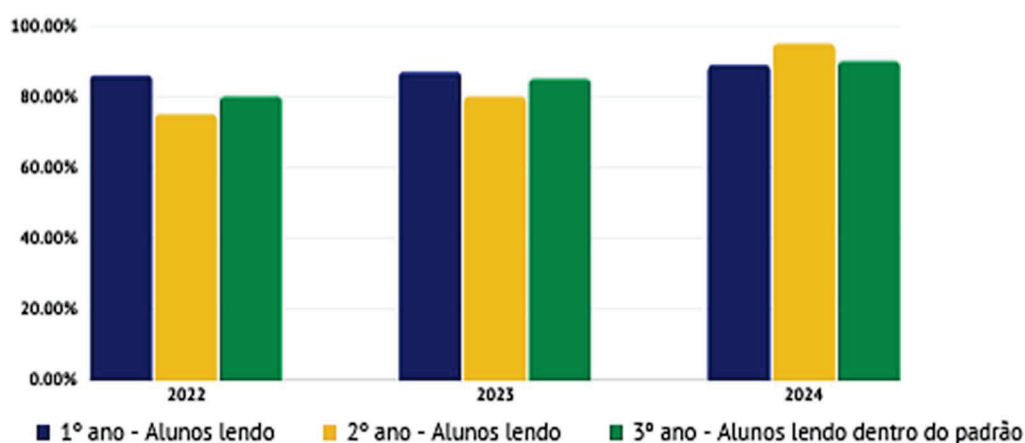
Diante disso, assumindo que a meta estipulada a partir do enfrentamento político educacional colocado diante dos professores, não se constitui em uma tarefa fácil e simples. Ressaltamos que “[...] o grande desafio de alfabetizadores e pedagogos é promover metodologias diversas, com as quais os estudantes possam entender, durante o processo de alfabetização, as propriedades e as convenções do sistema de escrita alfabética” (Perfeito. et. a., 2024, p. 5).

Logo, duas habilidades operam-se no contexto, primeiro a política e segundo a pedagógico. As duas foram e são situações problemáticas reais mobilizadas pela formação

continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho, e portanto, indispensáveis para uma alternativa de formação na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Feita essa análise, expomos na imagem a seguir, um dado relacionado aos resultados da alfabetização das crianças de 1º ao 3º ano alcançadas pelo Programa de Alfabetização e pelo Programa de Formação de Alfabetização a nível estadual, que apresenta resultado progressivo quanto à aprendizagem da leitura por parte dos alunos de 2022 a 2024. Uma vez que tendo o Programa Alfabetiza Porto Velho se estruturado de uma forma promissora, o TCE-RO o adotou como projeto piloto e o estendeu aos demais municípios de Rondônia, sendo no território rondoniense nomeado de PROALFA (Rondônia, 2024).

Gráfico 12– Comparativo 2022/2023/2024 da evolução percentual de alunos na leitura.



Fonte: Relatório de Auditoria do TCE-RO 2024⁶³.

Como mostra o gráfico 12, o avanço do domínio da leitura básica por parte das crianças tem seguido um ritmo contínuo. Os resultados apresentados em relação aos três anos de ensino têm sido de elevação, porém com maior destaque a as turmas de 2º anos, ponto em que se estabeleceu-se o prazo para alfabetizar todas as crianças.

Em face dos resultados e das análises feitas até aqui, defendemos que a formação continuada dos professores alfabetizadores permeada de inovações de formação foi uma das grandes responsáveis pelos resultados apresentados. Ela se uniu aos demais aspectos da política,

⁶³ Relatório de Auditoria do TCE-RO de 2024. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFD2ngsGpoNkoJGM_z6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1753032160/RO=10/RU=https%3a%2f%2ftcero.tc.br%2fwf-content%2fuploads%2f2025%2f05%2fRelatorio_de_Atividades_de_2024.pdf/RK=2/RS=f2Mme7AaSPZOtLRXR8C6yZ7mewM- Acesso em: 02 jul. 2025.

como acompanhamento e avaliação dos alunos. Embora esses aspectos estejam diretamente aliados à formação continuada dos alfabetizadores e nela culmine relevância prática.

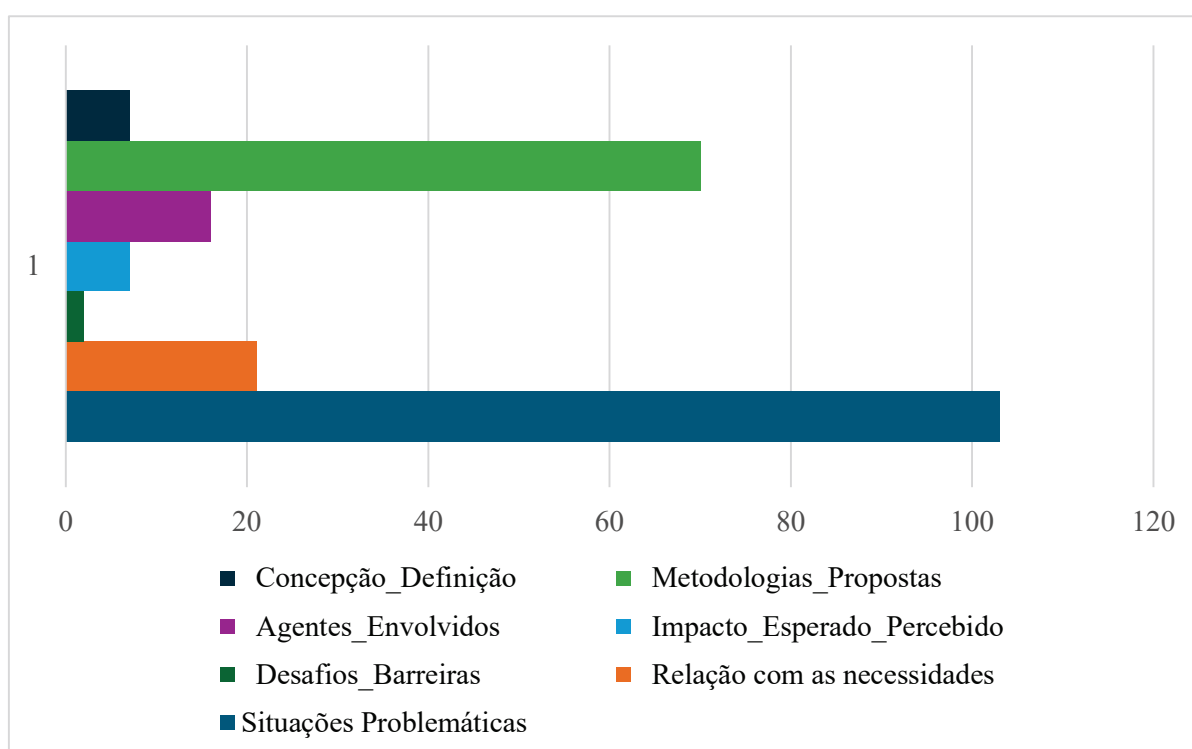
5.3 Caracterização das Inovações: Relacionando Categorias Analíticas

Com base na produção de dados descritos e discutidos confirmamos metodologicamente que a asserção geral e as subasserções da pesquisa são verdadeiras e evidenciáveis. Desse ponto agora, passaremos a qualificar cada uma das seis inovações conforme emergiram nos documentos analisados, expressando desta maneira a subasserção presente e como caracteriza a formação continuada dos professores alfabetizadores de Porto Velho no período de 2018 a 2024.

Logo, cada ilustração que segue foi gerada no Maxqda para apoiar na caracterização da inovação e dar visibilidade em que proporção se encontrou.

A primeira inovação a ser qualificada é a “Situações Problemas”, conforme gráfico 13.

Gráfico 13- Situações Problemática e aspectos abordados



Fonte: A autora (2025).

O Gráfico 13 ilustra que as políticas de formação continuada em Porto Velho abordaram as “Situações Problemáticas”, indicando que a formação buscou incidir sobre as necessidades reais dos professores.

As qualificadoras desta inovação foram a concepção da alfabetização e da formação, a clareza e definição dos agentes envolvidos, os desafios e as barreiras que precisavam ser vencidas, as metodologias propostas, a definição de impacto esperado e /ou percebido, e a relação com as necessidades específicas de aprendizagem e de mudança.

A ocorrência desta inovação e suas qualificadoras ratifica a Subasserção 1: “As formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho incidiram sobre situações problemáticas reais”.

Portanto, a formação continuada dos professores alfabetizadores em Porto Velho pode ser caracterizada, a partir desta análise, como uma formação que buscou ser responsiva e contextualizada, pautando-se nas demandas das unidades escolares em seus mais diferentes aspectos e desafios, envolvendo todas as escolas - tanto rurais como urbanas.

A centralidade das formações nas “situações problemáticas” sugere um esforço para que a formação não seja um mero repasse de informações, mas um espaço para a construção de soluções colaborativas, onde a escola se torna um “lugar de formação prioritário” (Imbernón, 2009). Esta abordagem valoriza a experiência do professor e promove um desenvolvimento profissional mais orgânico e significativo, afastando-se da crítica de que a formação serve apenas para preencher lacunas, como argumenta Soares (2014).

O Gráfico 13, ao confirmar a Subasserção 1, demonstra um alinhamento com a abordagem inovadora de Imbernón (2009), que defende a necessidade de que a formação continue a “interiorização do processo de inovação” a partir das necessidades dos próprios professores. O foco nas “situações problemáticas” da forma como está qualificada, reflete uma compreensão de que a formação não deve ser “desconectada da realidade da escola” e que a participação dos professores na “concepção, planejamento e implementação de programas educativos” é fundamental para sua profissionalização (Day, 1999; Nóvoa, 2023).

Desta feita, a formação observada tende a ser um espaço de “ação-reflexão-ação”, onde as dificuldades vivenciadas pelos docentes são o ponto de partida para o desenvolvimento de “estratégias pedagógicas e de gestão efetivas”, contribuindo para uma formação que “respeita suas necessidades” e minimiza “resistências”.

Adicionalmente, destaca-se que a abrangência da inovação de enfrentamento das situações problemáticas na formação continuada de professores alfabetizadores revela que o desenvolvimento profissional destes está em manifesta mobilização. Os encontros de estudos

periódicos que vivenciam na rede de Porto Velho não têm sido meramente uma formação, um treinamento, mas sim o desenvolvimento profissional na prática, uma vez que

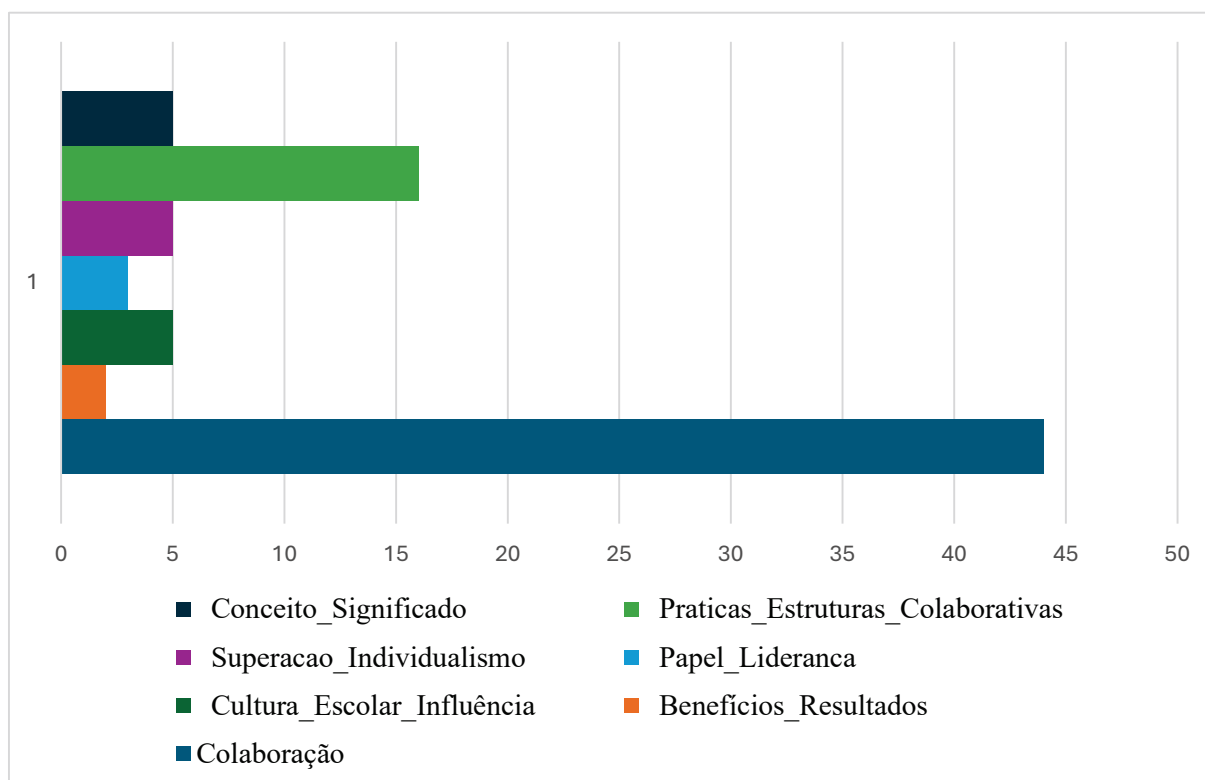
os professores já estão no exercício da profissão, já se formaram em cursos de graduação de Pedagogia ou Normal Superior, o que se busca não é continuar essa formação, mas sim o desenvolvimento profissional no contexto da prática docente: das experiências, problemas, dificuldades, dúvidas que ela suscita a cada momento (Soares, 2014, p. 151).

As situações problemáticas têm esse caráter na formação. Elas sobrevêm sobre as reais necessidades dos professores alfabetizadores. Necessidades sim de recuperar e de potencializar o que deixou-se escapar ou não foi assegurado na formação inicial (Soares, 2014; Darling-Hammond e Bransford, 2019). Mas ir além, para a capacidade de atuar nas aprendizagens que requerem práticas de ensino adaptativas, diferenciadas, ativas e diversificadas, visto o contexto tão multifacetado da aprendizagem contemporânea..

Tecidas essas considerações defendemos que a **Subasserção 1 foi confirmada**: A análise da Figura 13 indica que as formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho incidiram sobre situações problemáticas reais. E, diante disso traçamos - a **Caracterização da formação continuada** foi de uma Formação responsiva, contextualizada e orientada para a prática, promovendo a autonomia e o engajamento dos professores na resolução de problemas da unidade escolar e da rede.

Por conseguinte, passamos a análise qualitativa da “Colaboração” a partir dos aspectos abordados.

Gráfico 14- Colaboração e aspectos abordados.



Fonte: A autora (2025).

O gráfico 14, ao destacar os aspectos da “Colaboração” abordados nas políticas e programas que envolveram os professores alfabetizadores em estudos continuados, fornece evidências de que as formações continuadas em Porto Velho buscaram estimular a interação e o trabalho em equipe.

A ocorrência desta inovação ratifica a Subasserção 2: “As formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho estimularam o desenvolvimento da colaboração.” Este achado contribui para a confirmação da asserção geral da pesquisa, uma vez que o desenvolvimento da colaboração é a segunda inovação proposta por Imbernón (2010). A valorização da colaboração demonstra um rompimento com o individualismo que historicamente marca à docência.

A formação continuada dos professores alfabetizadores em Porto Velho pode ser caracterizada, a partir desta figura, como uma formação que reconhece a dimensão coletiva do desenvolvimento profissional. Ao promover a colaboração, as políticas buscam criar um ambiente onde os professores podem “trabalhar uns com os outros” e “compartilhar as dúvidas e hesitações” (Nóvoa, 2023).

Isso sugere um modelo que se afasta da formação “*top-down*” e incentiva a construção de “comunidades de conhecimento” (Nóvoa, 2023), essenciais para a transformação da prática pedagógica e para que a escola se torne um ambiente de aprendizagem contínua para todos.

A presença da “Colaboração” no gráfico 14, ao confirmar a Subasserção 2, indica uma busca por transformar a cultura escolar, rompendo com o “individualismo pedagógico” que Imbernón (2009) critica. A formação, neste contexto, parece visar a construção de uma “cultura de integração” (Day, 1999), onde a “aprendizagem compartilhada” é um elemento central.

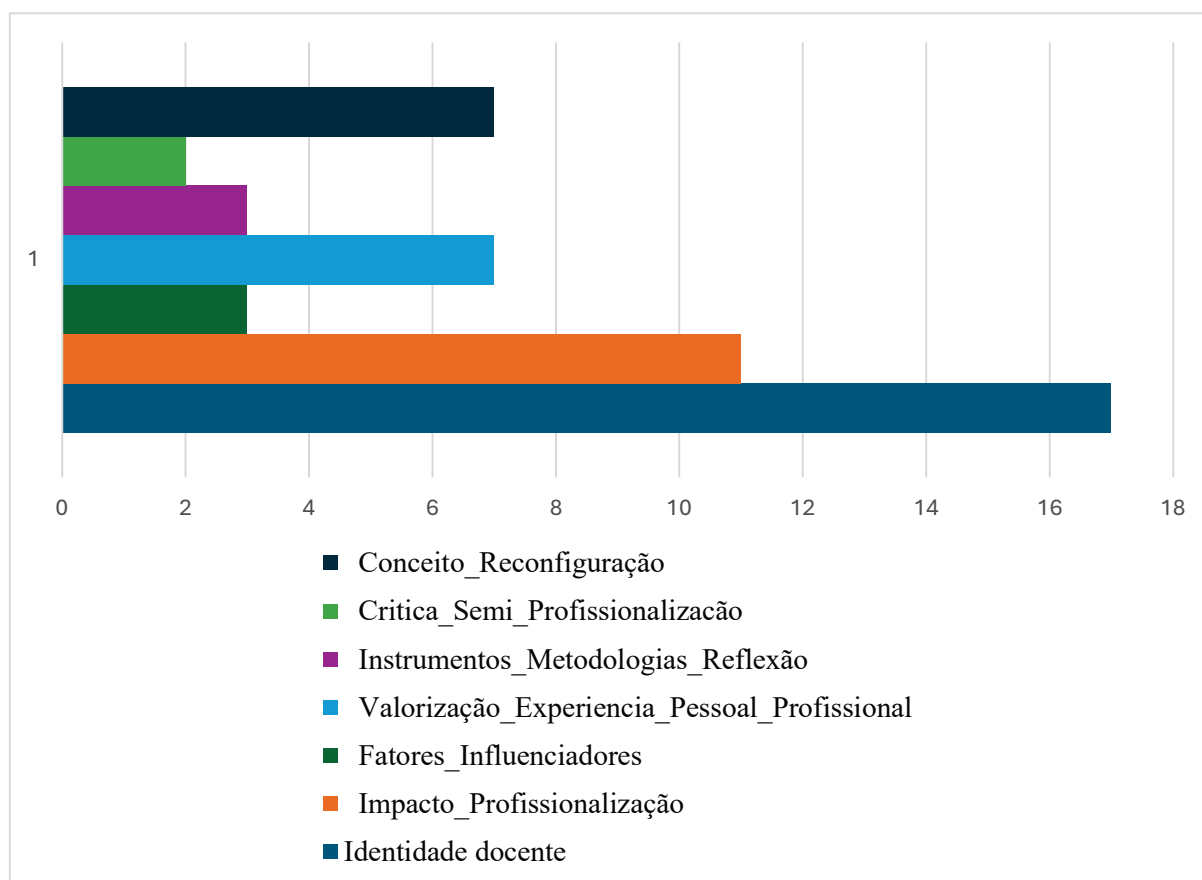
Isso implica que as políticas reconhecem que “Ninguém se torna professor sem a colaboração dos professores mais experientes” (Nóvoa, 2023), e que a “metamorfose da escola” depende do “protagonismo coletivo”.

Portanto, postulamos que as formações continuadas do período de 2018 a 2024 buscaram não apenas o aprimoramento individual, mas também o fortalecimento de uma “comunidade profissional” onde os “saberes e experiências são compartilhadas para caracterização de padrões profissionais”, conforme Bransford et al. (2019) descrevem.

Assim, a Subasserção 2 foi Confirmada: A análise do gráfico 14 indica que as formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho estimularam o **desenvolvimento da colaboração**. E que podemos caracterizar que a formação incentivou o trabalho em equipe, a troca de saberes e a construção coletiva, visando romper com o individualismo e edificar comunidades de aprendizagem.

O gráfico 15 abaixo evidencia os sinais da valorização da identidade docente, destacando os aspectos com os quais se manifestou.

Gráfico 15- Identidade docente e aspectos abordados.



Fonte: A autora (2025).

Os dados do gráfico acima, evidencia a presença da “Identidade docente” nas formações dos professores de Porto Velho, e sugeri a interpretação que houve um esforço para valorizar o papel do professor e promover a reflexão sobre seu próprio percurso profissional na política de formação e programas. A ocorrência desta inovação ratifica a Subasserção 3: “As formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho estimularam a potencialização da identidade docente”. Este achado contribui para a confirmação da asserção geral da pesquisa, pois a potencialização da identidade docente é a terceira inovação de formação continuada defendida por Imbernón (2010). Isso se contrapõe à visão do professor como mero aplicador de técnicas.

A formação continuada dos professores alfabetizadores em Porto Velho pode ser caracterizada, a partir desta figura, como uma formação que busca ir além da capacitação técnica, investindo no reconhecimento do professor como “sujeito da formação” (Imbernón, 2010).

Ao fomentar a reflexão sobre a autoimagem, a autoestima e a motivação para o trabalho, a política de formação de Porto Velho sugere um modelo que visa fortalecer a autonomia e o

compromisso dos docentes com sua prática. Esta abordagem está alinhada à redefinição da docência como uma profissão complexa e reflexiva, essencial para a construção de um “conhecimento profissional docente” que se afasta da “diluição da figura do professor” criticada por Nóvoa (2023).

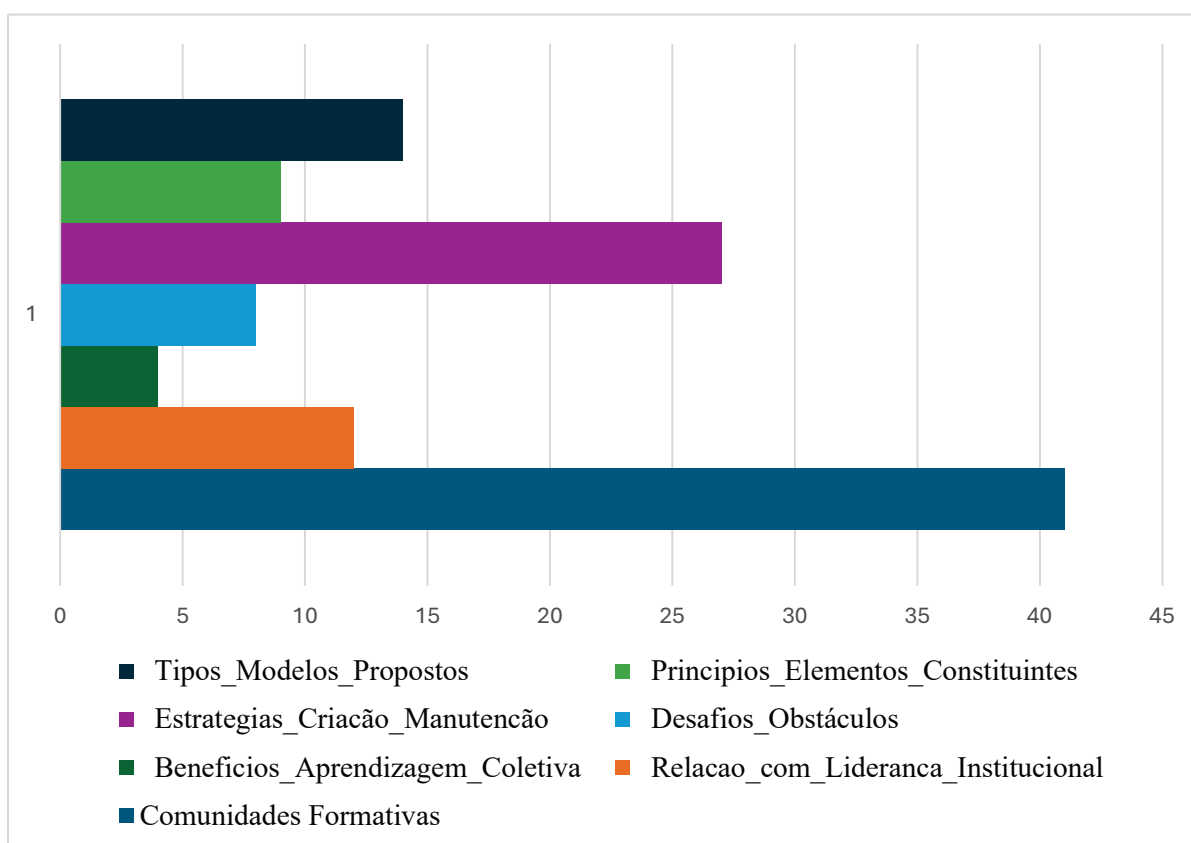
O gráfico 15, desse modo, ao ratificar a Subasserção 3, sugere que as formações em Porto Velho buscaram transcender a mera “transmissão do conhecimento acadêmico”, visando o “desenvolvimento profissional”, uma vez que “não é algo que se possa impor” (Day, 1999). Este achado, portanto, ratifica a intenção de promover uma “profissionalidade docente” que reconhece o professor como “criador de ambiente de aprendizagem” e “não um simples aplicador de conhecimentos”, incentivando a “autonomia” e a “reflexão” como elementos fundantes da prática pedagógica.

Portanto a **Subasserção 3 foi Confirmada**. A análise do gráfico 10 indica que as formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho estimularam a potencialização da identidade docente. Quanto a sua caracterização, defendemos que ela buscou valorizar o professor como sujeito autônomo e reflexivo, incentivando a construção de uma identidade profissional sólida e engajada com sua prática, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

A respeito da “Comunidades Formativas”, em continuidade desta caracterização, está ilustrada logo a seguir. A análise revelou que as comunidades formativas foram contempladas na formação continuada dos professores alfabetizadores, indicando contribuições para o desenvolvimento profissional. Suas qualificadoras foram os tipos e modelos propostos, os princípios e os elementos constituintes, estratégias de criação e manutenção, desafios e obstáculos, benefícios para a aprendizagem coletiva e relação com a liderança institucional.

Os dados fornecidos pelo gráfico seguinte apresentam esses aspectos e sua abordagem proporcional, sendo as estratégias, campo de criação e de manutenção o aspecto mais discutido e traçado.

Gráfico 16– Comunidades Formativas e aspectos abordados.



Fonte: A autora (2025).

O gráfico 16, por sua vez, por meio dos seus dados, informa a inclusão de “Comunidades Formativas” e seus aspectos abordados nas políticas, sugere a criação de espaços e estratégias para o aprendizado coletivo entre os professores. A ocorrência desta categoria ratifica a Subasserção 4: “As formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho estimularam a criação de comunidades formativas.”

Este achado contribui para a confirmação da asserção geral da pesquisa, uma vez que a criação de comunidades formativas é a quarta inovação proposta por Imbernón (2010). Este modelo de formação valoriza a troca de experiências e a construção conjunta de saberes.

A formação continuada dos professores alfabetizadores em Porto Velho pode ser caracterizada, a partir desta figura, como uma formação que adota uma perspectiva de aprendizagem social e colaborativa. Ao estimular a formação de comunidades de prática, de aprendizagem e formadoras, as políticas operam para a mudança de paradigma quanto aos níveis de aprendizagem possível. Logo os “saberes e experiências são compartilhadas” (Shulman, 2015).

Isso implica um modelo onde a comunicação e a participação são elementos elencados, permitindo que os professores aprendam a partir de suas vivências e das dos seus pares,

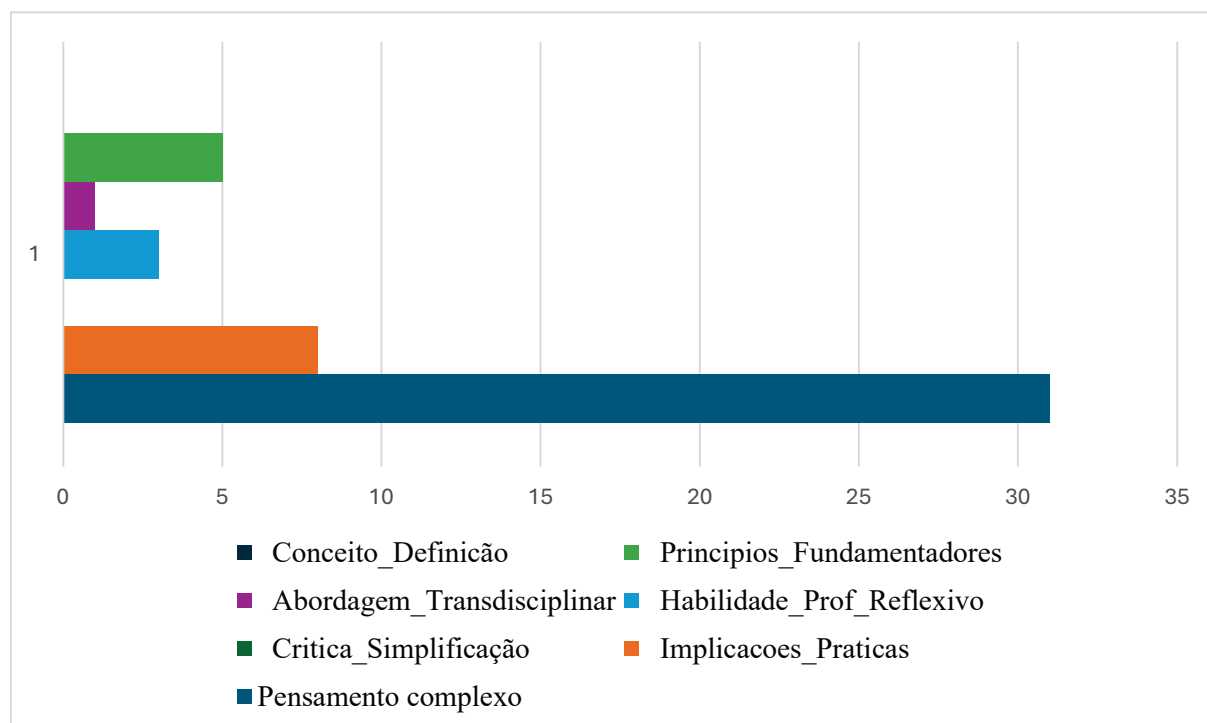
aprimorando suas práticas pedagógicas e contribuindo para o desenvolvimento da escola e da rede de educação.

O Gráfico 16, ao confirmar a Subasserção 4, atesta um esforço para implementar a inovação da “Criação de comunidades formativas”, um conceito explorado por meio das “Comunidades de Prática” e “Comunidades de Aprendizagem” (Imbernón, 2009; Shulman e Shulman, 2016; Nóvoa, 2023). Este modelo permite que a formação seja um processo contínuo de aprimoramento, com foco na “interação contínua” entre o nível individual e comunitário do desenvolvimento profissional.

Portanto, a **Subasserção 4 foi Confirmada**: A análise dos dados do gráfico 11 indica que as formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho estimularam a criação de comunidades formativas. Assim, a **caracterização da formação** está alinhada com a que promove o aprendizado coletivo e a troca de experiências em ambientes de colaboração, rompendo com o isolamento profissional e construindo saberes de rede.

Por conseguinte, a presença do “Pensamento Complexo” é demonstrada nos dados do gráfico abaixo, apontando a preocupação com abordagens integradas e interdisciplinares.

Gráfico 17– Pensamento Complexo e aspectos abordados



Fonte: A autora (2025).

O Gráfico 17, ao evidenciar, por meio de seus dados, a presença do “Pensamento Complexo” e seus aspectos abordados nas formações continuadas dos professores

alfabetizadores, nos mobiliza uma inquietação. Faz-se necessário desenvolver nos professores a capacidade de lidar com a incerteza e a multifacetada realidade educacional. Os aspectos de conceito e/ou definição, abordagem transdisciplinar, crítica à simplificação, habilidade de professor reflexivo, princípios fundadores e implicações práticas qualificam essa inovação.

A ocorrência desta inovação, dessa forma, ratifica a Subasserção 5: “As formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho estimularam o desenvolvimento do pensamento complexo”. Este achado contribui para a confirmação da asserção geral da pesquisa, uma vez que o desenvolvimento do pensamento complexo é a quinta inovação defendida por Imbernón (2009). Isso se contrapõe a abordagens simplistas e lineares da prática docente.

Defendemos nesta esteira que o desenvolvimento do Pensamento Complexo é uma inovação imprescindível a toda formação continuada que idealiza transformar os resultados educacionais e isto atrelado ao propósito do desenvolvimento profissional dos professores, pois “É no exercício da profissão, ao defrontarem com a responsabilidade de ensinar as crianças a lerem e a escrever, que os professores se ressentem da falta daquilo que deveria lhes ter sido ensinado em sua formação para a profissão” (Soares, 2014, p. 171).

A formação continuada dos professores alfabetizadores em Porto Velho pode ser caracterizada, nesse contexto, como uma formação que buscou capacitar os docentes para uma atuação mais autônoma, criativa e inteligente diante dos desafios cotidianos da sala de aula e da profissão. Ao estimular o pensamento complexo, a formação continuada promove uma visão que reconhece as interconexões e as contradições do processo educativo, afastando-se de “receitas práticas do tipo ‘experimental e ver’” (Day, 1999). Isso fomenta a capacidade do professor de “interagir de maneira inteligente, criadora e autônoma” com os problemas, como destaca Freitas (2007), permitindo uma prática pedagógica mais adaptativa e eficaz.

A Figura 17, ao confirmar a Subasserção 5, reflete um reconhecimento da “profissão docente” como uma atividade que se situa em um “âmbito de incerteza e mudança” (Imbernón 2009; Nóvoa, 2023). O desenvolvimento do Pensamento Complexo enfrenta a “aprofissionalização”, afastando-se da perspectiva que considera simples e fácil a implementação das políticas.

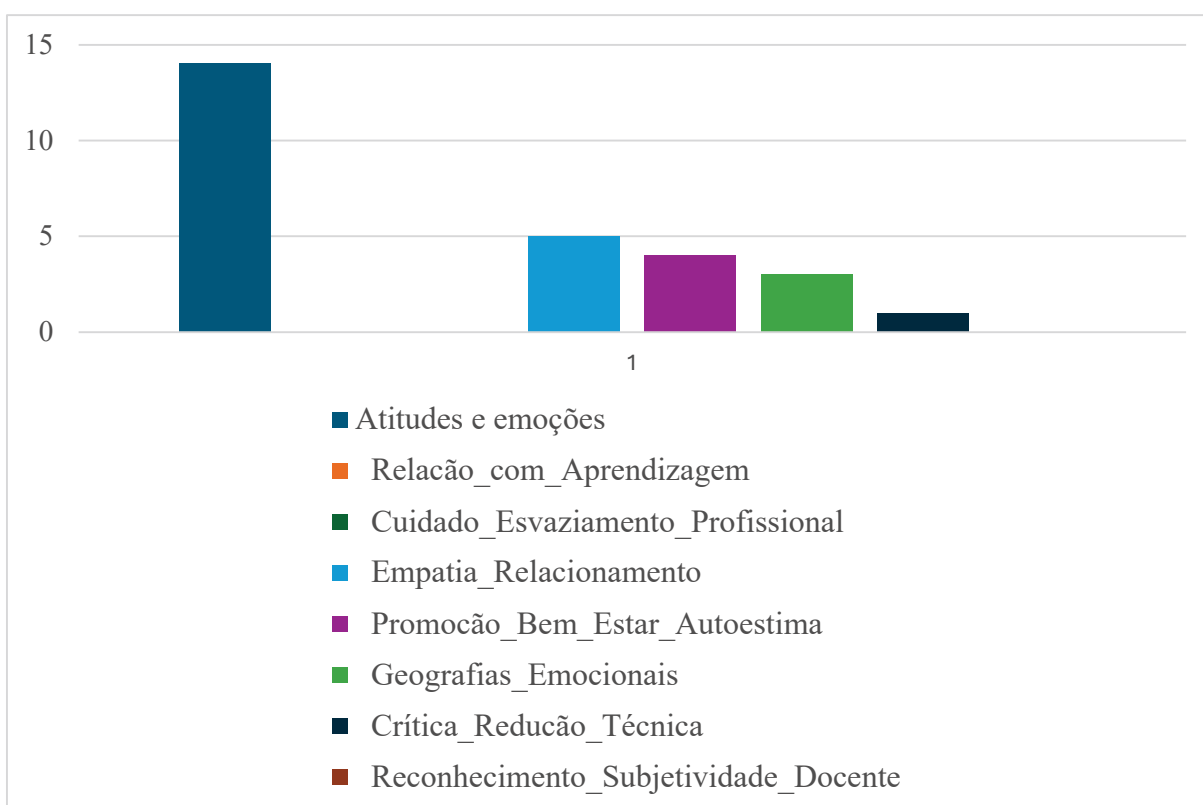
Logo, a análise que se conclui é que as formações continuadas da rede de Porto Velho tiveram a **Subasserção 5 confirmada**: A análise dos dados do Gráfico 17 indica que as formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho estimularam o desenvolvimento do pensamento complexo. E, ainda, que a **caracterização da formação** se

alinhou a capacidade de os professores lidarem com a complexidade e a incerteza do ambiente educacional, promovendo o raciocínio crítico, a interdisciplinaridade e a autonomia na tomada de decisões pedagógicas.

Postulamos dessa forma, pois nesse multifacetado campo da alfabetização, advogamos que a formação continuada, além de contemplar os conhecimentos necessários à área de atuação do alfabetizador, exige dele o conhecimento pedagógico, a vinculação e a reflexão com e sobre a prática (Perfeito et. al. 2024, p. 3). Em outras palavras, o caminho profissional do professor é denso, exigente, sempre em caráter emergencial e heterogêneo.

Por fim, a figura abaixo explicita como os documentos qualificam as formações dos professores alfabetizadores no período de 2018 a 2024, quanto à inovação das “atitudes e emoções”.

Gráfico 18– Atitudes e Emoções e aspectos abordados.



Fonte: A autora (2025).

O gráfico apresentado acima, que por fim explora as “Atitudes e Emoções” é qualificada a partir do cuidado com o esvaziamento profissional dos professores, com a empatia no relacionamento, com a promoção do bem-estar e da autoestima, com a geografia das emoções e com a crítica sobre a redução técnica do trabalho do professor alfabetizador. As qualificadoras

da relação com a aprendizagem e sobre o reconhecimento da subjetividade docente não foram proeminentes para qualificar como um todo as formações.

A inclusão dos elementos que integram a inovação das “atitudes e emoções”, por outro lado, ratifica uma compreensão mais holística do desenvolvimento profissional, que vai além do aspecto técnico-cognitivo, abrangendo o bem-estar e o engajamento emocional dos professores. Essa preocupação dialoga com a valorização profissional dos alfabetizadores e o reconhecimento de seu trabalho, mencionado no Eixo VI do Programa Alfabetiza Porto Velho, que estabelece estratégias de incentivo e reconhecimento dos resultados, como já tratamos.

Contudo, a abordagem de “Atitudes e Emoções” nas políticas de formação é um campo sensível que exige um cuidado particular. É imperativo questionar se os aspectos abordados se traduzem em suporte psicossocial efetivo e em um ambiente de trabalho que minimize o estresse e promova o bem-estar, ou se ficam apenas no plano do discurso motivacional. Vale, ainda, nesse cerne, verificar e discutir se o afeto docente, como elemento do desenvolvimento profissional apontado por Hoça e Romanowski (2018) são absorvidos de forma coerente e valorativa das professoras em contraste com os programas que rejeitam o “tia” para as docentes, porém as consideram como simples facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. Isso é recorrente em formação de professoras de crianças. O desvirtuamento da profissão regride as conquistas da docente pela linguagem ligeira e “ingênua”, mas carregada de responsabilizar a professora integralmente pelos resultados da não alfabetização, esquecendo-se que a educação é uma responsabilidade de todos, como chancela a LDB/96 (Brasil, 1996).

Feito essa exposição sucinta, defendemos que o estudo sobre as atitudes e emoções dos professores alfabetizadores atreladas ao reconhecimento de seu trabalho, merece aprofundamento, visto sua importância singular e por constituir-se em um tema que aponta um problema de saúde social urgente, ademais vivermos em uma época em que os professores estão cada vez mais adoecendo, e isso ainda com pouco tempo na profissão (Garofalo, 2025)⁶⁴.

O gráfico 18, assim, convida a um diálogo sobre a autenticidade da valorização dos professores nos discursos: a política realmente cria condições para que os professores alfabetizadores se sintam valorizados, seguros e emocionalmente preparados para os desafios do dia a dia, como a superação da não alfabetização adequada no tempo estabelecido na política, o enfrentamento de turmas lotadas, o atendimento simultâneo de alunos com deficiência e alunos sem deficiência e outros desafios próprios da rede e da cada unidade escolar? A

⁶⁴ Dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) revelam que, entre 2022 e 2023, mais de 62% dos professores da educação básica relataram sintomas constantes de estresse, ansiedade ou depressão (Garofalo, 2025).

promoção de “Boas Práticas” e a criação de rodas de conversa, realizadas pela política de formação continuada de professores alfabetizadores são caminhos para isso, mas precisam ser implementadas com sensibilidade e apoio contínuo (Hoça, Homanowski, 2018; Garofalo, 2025).

Diante do exposto, o achado em questão, sugere que as políticas buscaram uma formação “mais humana”, que consideraram as “geografias emocionais” no âmbito em que olharam para o lócus unidade escolar como um ambiente necessário de melhoria (Silva, 2016) e se engajou, em certa medida, na promoção de melhores condições de trabalho ao professor.

Um desses esforços foi o recente alinhamento do cumprimento da carga horária dos professores na escola, que foi tratada de modo humano e sensível pelo prefeito Léo Moraes que assumiu o mandato em 1 de janeiro de 2024. Atendendo a solicitações dos professores que estavam exauridos por cumprirem integralmente a carga horária na unidade escolar, o prefeito fez cumprir a lei que prevê que “Na composição da jornada de trabalho [dos professores], observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Lei nº 11.738/2008, Art. 2º, § 4º) (Brasil, 2008).

Nesse sentido, a carga horária restante de 1/3, deve ser reservada para atividades extraclasse, como preparação de aulas, correção de provas, formação continuada e reuniões pedagógicas. O que pode ser feito pelos professores em outros espaços e não somente na escola, onde muitas vezes nem detém dos recursos como internet, biblioteca, sala de professores, ambiente refrigerado e silencioso, espaço calmo para o planejamento e correção de provas e preparação de atividades, isto é, espaço apropriado para trabalhar sobre essas demandas.

Tendo sido atendidos em sua solicitação, os professores de Porto Velho tem se mostrado mais dispostos e felizes para laborar. Suas entregas têm sido mais dinâmicas e comprometidas, conforme se verificou nos relatórios dos documentos analisados.

Fatores como esse de se observar e valorizar a carga horária dos professores, fortemente recaem sobre a formação continuada e sobre o estado emocional e psicológico deles. Isso atende às exigências de um desenvolvimento profissional coerente e promissor. O “engajamento emocional” dos docentes, portanto, foi um fator abordado na política de formação continuada.

Diante desse cenário, entretanto, entendemos e advogamos fortemente que ainda faltam conquistas maiores para a melhoria do bem-estar dos professores na escola. É necessário um posicionamento e ações políticas concretas que garantam sua proteção, a não violência e o respeito, que garanta que a escola seja um lugar seguro para todos. Também é fundamental assegurar a dignidade de melhores salários, que vão além de “um piso”. Além disso, é preciso disponibilizar mais recursos para que a escola seja mais confortável e acolhedora, atendendo às

necessidades materiais de trabalho do professor, como impressora, computadores, internet e lousas digitais.

Outro ponto importante é garantir que o quadro de professores e de profissionais da educação esteja completo, com supervisores, orientadores educacionais e agentes de apoio, entre outros recursos materiais e humanos imprescindíveis. Essas condições são fundamentais para que a escola funcione sem sobrecarregar o professor. Isso se alinha à visão de Nóvoa (2023) de que “a educação não pode ser reduzida a mera formação técnica”, mas deve valorizar a “empatia” e os “sentimentos como provocadores das aprendizagens”, garantindo que o professor alfabetizador se sinta “valorizado” e “emocionalmente preparado” para os desafios da profissão.

Portanto, a **Subasserção 6 foi confirmada**: A análise do Gráfico 18 aponta que as formações continuadas dos professores alfabetizadores de Porto Velho estimularam o desenvolvimento de atitudes e emoções dos professores. A **Caracterização da formação** esteve alinhada à dimensão de atitudes e emoções dos docentes, buscando promover o bem-estar, a valorização profissional e a resiliência, além das habilidades técnicas e pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tudo vale a pena se a alma não é pequena.” Esta frase de Fernando Pessoa, gravada em meu salto alto na formatura de Letras Português, ecoa para mim não apenas como um verso poético, mas como uma marca de minha identidade que impulsionou minha trajetória e, inequivocamente, a motivação de fazer esta tese. Ela reflete a curiosidade incessante que me impulsionou a transitar por diversos campos do conhecimento – da tecnologia à pedagogia, do direito à gestão pública – sempre buscando compreender as complexas teias que envolvem a sociedade e, em especial, a educação.

Viver e construir esta tese doutoral no âmbito da formação continuada de professores alfabetizadores não foi um simples desafio acadêmico. Foi, em essência, um reencontro com a própria essência de quem sou, um olhar profundo no espelho de uma vida dedicada à palavra e ao outro. Desde os treze anos, na varanda de minha casa, quando desvendava o mundo da escrita para crianças curiosas, até minha entrada formal na educação municipal de Porto Velho em 2002 como professora alfabetizadora, e, posteriormente, como formadora de professores a partir de 2013, o processo de alfabetização sempre foi o cerne de minha atuação. Esta tese é, portanto, a cristalização de anos de observação, prática e reflexão sobre a formação que, verdadeiramente, faz a diferença na vida dos nossos professores e, por conseguinte, das nossas crianças.

O caminho percorrido nesta investigação foi delineado em etapas responsivamente planejadas. Cada seção da tese buscou contribuir com uma peça fundamental para o mosaico final. A introdução não foi apenas um portal para o leitor; para mim, foi a reafirmação do problema pulsante que me trouxe a esta jornada. Nela, me dediquei a apresentar brevemente o paradoxo dos baixos índices de alfabetização no Brasil e em Porto Velho, contrastando com a percepção da formação continuada como um fator de mudança. A questão problema que me inquietou foi – *“Como inovações de formação continuada para o desenvolvimento profissional perpassaram as formações de professores alfabetizadores do município de Porto Velho no período de 2018 a 2024?”* – essa questão tornou-se o farol que guiou cada passo. O aprendizado aqui foi o da contextualização profunda: entender que o problema não é abstrato, mas intrinsecamente ligado à realidade social, econômica e política do nosso tempo.

A Seção “Formação Continuada de Professores” representou a imersão na literatura, o diálogo com os gigantes que pensaram e continuam a pensar a formação docente. Foi aqui que se estabeleceu a distinção entre a formação continuada “tradicional”, muitas vezes inflexível e de caráter transmissivo unicamente e distante da realidade da sala de aula, e a “inovadora”, que valoriza a autonomia, a reflexão e o desenvolvimento profissional em suas dimensões. Os seis

pilares de inovação propostos por Imbernón – a incidência em situações problemáticas, o desenvolvimento da colaboração, a potencialização da identidade docente, a criação de comunidades formativas, o desenvolvimento do pensamento complexo e a atenção às atitudes e emoções – tornaram-se o arcabouço teórico. É a lente através da qual eu observei a realidade da educação de rede de Porto Velho. O que se aprendeu nesta seção é que a teoria não é um adorno, mas uma ferramenta potente para decifrar a complexidade da prática, fornecendo o vocabulário e os conceitos para articular as nuances do desenvolvimento profissional.

Em seguida, a Seção “Panorama Histórico da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Brasil e em Porto Velho” desenhou o palco onde a pesquisa se desenrolou. Explorar a história das políticas de formação, desde as Escolas Normais do Império até os programas contemporâneos como o PNAIC, PMALFA e, localmente, Programa Alfabetiza Porto Velho e PROALFA, foi compreender as heranças e as discontinuidades que moldam, por vezes, a formação docente. Aprofundar-se no contexto de Porto Velho, com suas particularidades geográficas, sociais e administrativas, permitiu dimensionar os desafios e os esforços empreendidos pela Secretaria Municipal de Educação (Semed). Esta seção esclareceu que as políticas educacionais não surgem no vácuo; são produtos de um tempo, de embates e de interesses, e seu sucesso depende, em grande parte, de sua capacidade de dialogar com a realidade local e de resistir às discontinuidades impostas pelas mudanças de gestão. Foi um aprendizado sobre resiliência política e a constante necessidade de adaptação.

A seção “Metodologia” foi o mapa e a bússola desta expedição. Descrevi o caminho a ser percorrido, me posicionando por uma abordagem qualitativa, quantitativa, exploratória e descritiva. Detalhei na pesquisa documental a garimpagem de 48 documentos que se tornaram o corpus da análise e a utilização do *software* Maxqda, uma ferramenta que transforma a complexidade de dados em uma estrutura compreensível. A lógica da triangulação e da indução analítica, inspirada em Bortoni-Ricardo, garantiu o rigor na interpretação, permitindo que as subserções fossem cotejadas com evidências empíricas. O maior aprendizado nesta seção foi a validação do método que outrora já havia utilizado na pesquisa a nível de mestrado, mas nesta, foi-me possível refinar, utilizando o Maxqda. Assim, entendo que a clareza metodológica não apenas justifica as conclusões, todavia, mais importante, permite ao pesquisador organizar o pensamento e a prática de forma coerente e imparcial, transformando o invisível em visível, o implícito em explícito.

Finalmente, a Seção “Achados e Análise” trouxe à luz as descobertas, o tesouro desta jornada. Foi o momento de confrontar a teoria com a realidade documental. Os resultados foram contundentes: as seis inovações de formação continuada, que inicialmente eram apenas um

construto teórico, mostraram-se vivas e atuantes nas políticas e programas de Porto Velho entre 2018 e 2024. A prevalência da “incidência em situações problemáticas” e da “criação de comunidades formativas”, por exemplo, indicou um direcionamento prático e colaborativo na formação. A análise da presença dessas inovações em documentos formais, em contraste com os relatórios de avaliação, apontou nuances importantes sobre a institucionalização versus a materialização efetiva. A confirmação das subasserções não foi apenas uma vitória acadêmica; foi a comprovação de que o investimento em uma formação docente alinhada às necessidades reais, que valoriza o coletivo e a identidade do professor, tem um impacto direto nos índices de alfabetização. O que pude aprender aqui é que, apesar dos desafios e das aparentes resistências, as sementes da inovação estão sendo plantadas e germinam, trazendo frutos concretos para a educação pública.

Em face disso, ao concluir esta tese, a perspectiva que emerge é a de que a formação continuada, longe de ser um mero cumprimento de carga horária ou a atualização de conteúdos, é um processo dinâmico e intrinsecamente humano. A principal aprendizagem desta pesquisa reside na constatação de que o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador floresce quando a formação não se limita a “dizer” o que fazer, mas a “construir junto” o caminho. Quando a política formativa incide sobre as “situações problemáticas” do cotidiano da sala de aula, ela cessa de ser percebida como uma imposição e se torna uma ferramenta de apoio. É como se a escola se transformasse em um laboratório vivo, onde os desafios não são obstáculos intransponíveis, mas pontos de partida para a reflexão e a construção de soluções coletivas.

Observo que a força da “colaboração” e das “comunidades formativas” é a superação do isolamento que historicamente marca à docência. O professor, que muitas vezes atuava como uma ilha em sua sala de aula, passa a integrar uma rede de saberes. A troca de experiências, os dilemas compartilhados e as vitórias coletivas fortalecem não apenas a prática pedagógica, mas também o sentimento de pertencimento e valorização. Acredito que essa dimensão colaborativa é a que, de fato, tece as redes de apoio que sustentam o professor frente aos complexos desafios da alfabetização contemporânea. É no diálogo com o par, na construção conjunta de um planejamento, na análise de um caso de sucesso ou de insucesso, que o aprendizado se solidifica e a confiança no próprio fazer docente se enraíza.

A “potencialização da identidade docente” revelou-se um aspecto de profunda reverberação. Quando a formação reconhece o professor como sujeito, valorizando sua experiência e sua biografia, ela contribui para a construção de uma autoestima profissional que transcende a mera qualificação técnica. Não se trata apenas de adquirir novos conhecimentos, mas de reafirmar o valor inestimável do professor como agente de transformação. A atenção ao

“pensamento complexo” e às “atitudes e emoções” complementa essa visão humanizada, preparando o professor alfabetizador para lidar com a incerteza inerente ao processo pedagógico e para cuidar de seu próprio bem-estar emocional, algo frequentemente negligenciado. As políticas que incorporam essa perspectiva estão plantando sementes de uma docência mais resiliente, criativa e consciente de seu papel social. É uma aposta na inteireza do ser professor, um reconhecimento de que a mente e o coração são igualmente indispensáveis na arte de ensinar.

A formação continuada dos professores alfabetizadores em Porto Velho está organizada para forjar docentes mais autônomos, criativos, capacitados a lidar com os desafios da alfabetização. Essa formação que envolve o “pensamento complexo” tem promovido uma visão que reconhece as interconexões e as contradições do processo educativo, e se distancia das “receitas prontas” favorecendo as práticas pedagógicas adaptativas e inovadoras.

Em face dessas reflexões, achados e análises, acredito que os impactos e contribuições desta pesquisa vão para além de resultados numéricos de alfabetização. Ao propor um modelo de formação continuada que abraça a inovação, a tese sugere um caminho para a valorização efetiva do magistério. Valorização que intenciona o **desenvolvimento profissional em sua integralidade**. Quando o professor se sente apoiado, reconhecido em sua singularidade e em seu coletivo, e é dotado de ferramentas para enfrentar os desafios reais de sua prática, sua motivação e seu compromisso se elevam. Esta tese postula que a sustentabilidade dos avanços educacionais passa, inegavelmente, pela construção de uma cultura de formação continuada duradoura, sistêmica e intrinsecamente ligada à dignidade e ao **desenvolvimento integral do professor**.

O ineditismo e o potencial de inovação desta tese residem, portanto, na conjugação de um robusto arcabouço teórico e uma análise empírica detalhada de um contexto educacional pouco explorado na literatura sobre formação de professores: o município de Porto Velho, na região Amazônica. Embora existam estudos sobre formação continuada no Brasil, a aplicação e a validação do quadro das inovações de Imbernón em um cenário municipal do Norte, com suas especificidades geográficas, culturais e sociais, representam um avanço significativo.

Um dos principais destaques é a confirmação empírica de que as seis inovações de formação continuada propostas por Imbernón não são apenas conceitos abstratos, mas características presentes e mensuráveis nas políticas e programas de Porto Velho. Isso confere à tese um caráter de validação de um modelo teórico em um contexto prático, servindo como um estudo de caso inspirador para outras redes de ensino que buscam aprimorar suas ações formativas. A pesquisa demonstrou que a Semed de Porto Velho, por meio de sua “Política de

Formação” e do “Programa Alfabetiza Porto Velho”, em colaboração com o Tribunal de Contas do Estado (PAIC/TCE-RO) e o governo estadual (PROALFA), construiu um ecossistema formativo. Mesmo com desafios, conseguiu incorporar elementos inovadores de forma orgânica.

O olhar lançado sobre a “Metodologia de Observação de Sala de Aula (MOSA)” e o “Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)” como instrumentos de formação em serviço é outro ponto de destaque. Esta tese demonstra como essas ferramentas podem transcender a função meramente burocrática e se converter em espaços autênticos de desenvolvimento profissional, onde a teoria e a prática se entrelaçam por meio da reflexão e da colaboração entre pares. A pesquisa, portanto, não apenas identifica as inovações, mas sugere procedimentos e práticas que podem ser replicados em outros contextos, oferecendo um modelo de práxis (teoria e prática) para a gestão da formação continuada.

A interconexão entre as políticas federais (PNAIC, PMALFA), estaduais (PROALFA) e municipais (Programa Alfabetiza Porto Velho, Política de Formação da Rede), e o papel de órgãos externos como o TCE-RO revelou um **modelo de governança formativa**. Apesar das discontinuidades históricas das políticas públicas no Brasil, ele encontrou mecanismos para aprimorar a formação docente. A tese, assim, inova ao destacar a importância da **articulação interinstitucional** e da persistência na construção de uma agenda educacional coerente e a longo prazo. Ela sublinha que a inovação na formação continuada não é um evento isolado, mas um processo contínuo que demanda diagnóstico, baseado em estudos teóricos e práticos, planejamento, colaboração e uma visão que transcenda gestões partidárias.

Defendo, portanto, que o principal avanço descoberto quanto à formação continuada de professores alfabetizadores em Porto Velho no período de 2018 a 2024, foi a configuração de um modelo de governança formativa e o desencadeamento de atividades voltadas para a integralidade do desenvolvimento profissional do alfabetizador. Esse modelo tem, sobretudo, desenhado um **percurso formativo integral**, no qual as inovações propostas por Imbernón são aplicáveis, como visto nas análises de discussões dos achados deste estudo.

Toda pesquisa, por sua própria natureza, possui limitações que delinham seu escopo e apontam para a necessidade de investigações futuras. Nesta tese, a principal ponderação reside no fato de que, embora a pesquisa documental tenha sido exaustiva e reveladora, ela oferece uma perspectiva predominantemente institucional e formal sobre a formação continuada. Os documentos, por mais ricos que sejam, nem sempre capturam a complexidade da vivência dos professores no dia a dia, suas percepções subjetivas, suas resistências e engajamentos individuais com as propostas formativas. O acesso direto a esses depoimentos, por meio de

entrevistas aprofundadas ou grupos focais, certamente enriqueceria a análise sobre o impacto real das inovações na prática docente. Além disso, a delimitação temporal e geográfica, embora fundamental para a profundidade do estudo, restringe a generalização direta dos achados para outras realidades sem a devida contextualização.

A vivência da pandemia da Covid-19 e seu impacto na educação, embora brevemente abordados na tese, representou um período de grandes desafios e, ao mesmo tempo, de intensificação de formações online e de adaptações. O tempo de realização da pesquisa não permitiu um diagnóstico mais aprofundado sobre as especificidades dessas formações durante o período crítico e suas consequências a longo prazo. As restrições de acesso a alguns dados mais detalhados sobre a implementação de certas políticas e a percepção dos professores foram também fatores limitantes, embora a colaboração da Semed de Porto Velho tenha sido imprescindível.

No entanto, as percepções obtidas por este estudo abrem um importante campo para a continuidade da pesquisa. As descobertas apresentadas vislumbram a necessidade de novos estudos que aprofundem o entendimento sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador, em especial para qualificar e contrastar o modelo de governança formativa e o **percurso formativo integral** do professor alfabetizador com outros modelos de formação e em outras realidades de formação de professores no país.

Recomendo a realização de pesquisas etnográficas e fenomenológicas que investiguem a percepção e a experiência dos professores alfabetizadores em relação às inovações. Entrevistas narrativas e grupos de discussão poderiam capturar as nuances da “potencialização da identidade docente” e do “desenvolvimento de atitudes e emoções” de maneira mais aprofundada, indo além do que os documentos formais podem revelar.

Logo, sugiro acompanhar a longo prazo a continuidade das políticas de formação continuada em Porto Velho, verificando como as inovações se mantêm ou se transformam ao longo de diferentes gestões. Pesquisar a sustentabilidade das “comunidades formativas” e o engajamento contínuo dos professores é fundamental para compreender o impacto duradouro.

Em breve momento, nas linhas finais da tese, trago ao debate a importância das condições de trabalho (salário, infraestrutura, apoio técnico) para o desenvolvimento profissional. Futuros estudos poderiam aprofundar a correlação entre a valorização salarial, a disponibilidade de recursos e o bem-estar docente com a efetividade das formações continuadas e os resultados de aprendizagem.

Realizar estudos comparativos entre Porto Velho e outros municípios com perfis semelhantes ou distintos, tanto na região Norte quanto em outras partes do Brasil, poderia

enriquecer a compreensão sobre a aplicabilidade e as adaptações necessárias dos modelos de formação inovadora em diferentes contextos.

Investigar a percepção dos alunos e de seus responsáveis sobre o impacto da formação continuada dos professores em sua própria aprendizagem e engajamento com a alfabetização também seria uma abordagem construtiva, pois ofereceria uma perspectiva adicional e valiosa sobre a efetividade das políticas.

Em suma, esta tese buscou acender uma luz sobre os caminhos que promovem um desenvolvimento profissional autêntico para os professores alfabetizadores. As ponderações e recomendações futuras não diminuem o valor do que foi alcançado, pelo contrário, dão esperança de uma educação mais equitativa e de qualidade, reiterando que “tudo vale a pena se a alma não é pequena” para futuras e significativas contribuições à educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fabiane Inês de. **Política nacional de alfabetização**: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2022.
- ALMEIDA C de, Lopes ARLV. O espaço formativo compartilhado: perspectivas para a formação de professores. **Cad Pesqui** [Internet]. 2023;53:e09857. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053149857> Acesso em: 05 set. 2025.
- ANDRÉ, Marli E. D. A de. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. In **Educação Unisinos**. Vol. 19, n. 1, janeiro - abril 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.8006> Acesso em: 01 mar. 2024.
- ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 34–44, 2015.
- ANJOS, Ana Maura Tavares dos. Narrativas sobre o Mais PAIC e a formação continuada de professores alfabetizadores. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 1, p. 158–168, 4 fev. 2020.
- BALL, J. Stephen. MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121–136, 2 dez. 2011.
- BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 07 jul. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br . Acesso em: 07 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas>. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. 2023. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Painel de Resultados por unidade federativa. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao/resultados> Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Plataforma do PDDE Interativo. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/o-pdde-interativo>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Primeiro relatório de resultados do Indicador Criança Alfabetizada (CNCA). 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-alfabetizado>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 20 abril 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. PDDE Interativo. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2024. 2024c. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/> Acesso em: 20 jul 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). COVID-19. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. Plano Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021. 2021. Disponível e: Acesso em: 10 jul 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Sistema de Avaliação da Educação Brasileira – Saeb: Resultados do Saeb. 2023. Disponível e: Acesso em: 10 jul 2024.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?**. Portugal: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682020000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jul. 2025. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2020v26n1p82-100>.

CECCHETTI, Fabíola Cardoso; MARTINS FILHO, Lourival José. Alfabetização em “xeque”: uma análise da Política Nacional de Alfabetização. **Cadernos de Educação**, n. 67,

16 nov. 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/23804> Acesso em: 15 fev. 2024.

CHANTRAINE-DEMAILLY, **Modelos de formação contínua e estratégias de mudança**. In: Nóvoa, A. (Org.) Os Professores e a sua Formação. Pp.139-158, Lisboa : Dom Quixote, 1992.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. São Paulo: Artmed Editora, 2008.

COSTA, Jaqueline Gomes da; et al. **Formação do Referencial Curricular do Estado de Rondônia nos Anos Iniciais do Município de Porto Velho: desafios e possibilidades**. In: A formação continuada de professores mediada por recursos tecnológicos no Estado de Rondônia. Rondônia: Editora Temática, 2021, p. 47- 56.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores – novas tendências e novos caminhos. **Holos**, [S. l.], v. 3, p. 63–75, 2007. DOI: 10.15628/holos.2004.48. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48>. Acesso em: 29 fev. 2024.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>>. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.303>. Acesso em: 23 fev. 2024.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John D; **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Portugal: Editora Porto, 1999.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **O movimento da política de formação continuada “PNAIC”**: do documento oficial aos professores alfabetizadores. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos: São Paulo, 2020.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. v. 05, n. 08, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 10 jul. 2024.

FREITAS, A. S. de **A questão de experiência na formação profissional dos professores**. In.: FERREIRA, A. T. B. ; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. Formação continuada de professores: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores - Para uma mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAROFALO, Juliana. Valorização docente em tempos de adoecimento coletivo. **Revista Educação**, 20 jun. 2025. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2025/06/20/valorizacao-docente/>>. Acesso em: 9 jul. 2025.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. V. 31, n. 113, p.1355-1379, out./dez. Campinas, 2010a. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco. 2019. Disponível em: Acesso em: 09 jul. 2025.

GATTI, Bernardete et. al. **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2010b.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores no Brasil: políticas e programas**. PARADIGMA, p. 01–17, 2021.

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, Editora Atlas, 2002.

HOÇA, Liliamar; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras: malha e laços. **Revista Práxis**. v. 13. n. 2, 2018.

HOÇA, Liliamar; ROMANOWSKI, Joana Paulin; CARTAXO, Sandra. Professores alfabetizadores: estudo sobre elementos do desenvolvimento profissional. **Revista diálogo Educ.**, Curitiba, v.6, n. 50, p. 937-965, out./dez.2016.

HOÇA, Liliamar; ROMANOWSKI, Joana Paulin; CARTAXO, Simone Manosso Regina. Professores alfabetizadores: estudo sobre elementos do desenvolvimento profissional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 937, 14 jul. 2016.

HOÇA, Liliamar; ROMANOWSKI, Joana. Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras: malha e laços. *Praxis Educativa*, v. 13, p. 481–498, 1 maio 2018.

IBGE. Atlas Escolar. Alfabetização. 2019. <https://atlasescolar.ibge.gov.br/brasil/indicadores-sociais/educacao/21812-alfabetizacao-2019> Acesso em: 10 no. 2024.

IBGE. Atlas Escolar. 2021. Disponível em: <https://atlasescolar.ibge.gov.br/mundo/3012-indicadores-sociais/educacao/21655-alfabetizacao-2015-a-2020.html> Acesso em: 10 nov. 2024.

IBGE. PNAD Contínua. 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 02 jul. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INAF. Alfabetismo no Brasil. 2024. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

INAF. Quem Somos. 2004. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

INEP. PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 18 jan. 2024.

INEP. SAERO. Avaliação da alfabetização: Rondônia. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/avaliacao_da_alfabetizacao/rondonia.pdf Acesso em: 10 jan. 2024.

INEP/SAEB. Panorama da alfabetização de crianças do 2º ano do ensino fundamental, Brasil, 2019 e 2021. Disponível em: <https://www.midiahoje.com.br/geral/mec-56-das-criancas-do-2-ano-do-ensino-fundamental-nao-estao-alfabetizadas/19384> Acesso em: 10 jan. 2025.

JORNAL NACIONAL (G1). No Brasil, analfabetismo tem a menor taxa em 8 anos. G1, Rio de Janeiro, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/06/13/no-brasil-analfabetismo-tem-a-menor-taxa-em-8-anos.ghtml>. Acesso em: 14 jun. 2025.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes De. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. **Em Aberto**, v. 33, n. 108, 12 nov. 2020.

LOPES, Kelly Cristina Pereira. **As repercussões do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na ótica de docentes**. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2019.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin. **A potencialidade formativa dos programas abrangentes de formação continuada de professores: o caso PNAIC**. 2020. 251 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Araraquara, São Paulo, 2020.

LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de et al. A articulação dos saberes docentes em processos de formação continuada: o contexto do PNAIC. **Revista Formação@Docente**. Belo Horizonte. v. 13, n. 2 p. jul./dez. 2021.

MACHADO, Luciana Castro Oliveira; TEIXEIRA, Beatriz De Basto. Apontamentos sobre a formação em rede no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAPFOR. INEP. Microdados do Censo da Educação Básica/INEP 2020. Tabulado pelo Laboratório de Dados Educacionais (LDE), Universidade Federal do Paraná (UFPR). Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/mapfor-brasil/consultar/formacao_docente/nivel_formacao_docente. Acesso em: 02 jul. 2024.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo - **Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 15, p. 75-

92, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1551> . Acesso em: 23 fev. 2024.

MENDES, Duarte Arita. **O esplendor das rosas na universidade e na escola básica: as (trans) formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docentes.** 2022. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

MONTEIRO, Marcia Helena Nunes. **Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada.** 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Entrevista concedida à Gestão Educacional.** In: Gestão Educacional. Avaliação Nacional de Alfabetização. Publicada em 16 abr. 2018. Disponível em: <https://www.gestaoeducacional.com.br/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

NOGUEIRA, Marcella. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: impactos no ensino fundamental I da Rede Municipal de Uberaba – MG.** 262 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2020.

NÓVOA, António. **A transformação da escola e a formação de professores : António Nóvoa.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AEADBbcmiZ8>. Acesso em: 07 jul. 2024.

NÓVOA, António. **Professores: libertar o futuro.** São Paulo: Editora Diálogos Embalados, 2023.

OECD. Education at a Glance 2023: OECD Indicators, OECD Publishing, 2023. Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. Acesso em: 27 fev. 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PAI. Plataforma Criança Alfabetizada. Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/#!/minhapagina>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. In: Imbernon, Francisco; Neto, Alexandre Shigunov; Fortunato, Ivan (Org.). Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipóteses, 2019. Disponível em: <http://twixar.me/Lbc1> Acesso em: 24 fev. 2024.

PERFEITO, Márcia Vânia Silvério; PERFEITO, Vânia Márcia Silvério; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de . Desafios dos processos de alfabetização e letramento e dilemas da formação continuada no Brasil . Olhares & Trilhas, Uberlândia, v. 26, n.2 | jul-dez/2024.

PINTO, Flávia Soares Diniz. A formação do professor alfabetizador em Niterói: propostas e fundamentos. 2022. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em

Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro; SOUZA, Vanda Lúcia da. Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PORTO VELHO (RO). Decreto nº 15.417, de 30 de agosto de 2018. Dispõe sobre a estrutura organizacional básica da Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Porto Velho, suas competências e outras providências. DOM. 30 de agosto de 2018.

PORTO VELHO (RO). Lei Complementar nº 360, de 4 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho – Rondônia. Diário Oficial dos Municípios do Estado de Rondônia, Porto Velho, RO, Edição n. 714, 4 set. 2009.

PORTO VELHO (RO). Lei Complementar nº 912, de 23 de agosto de 2022. Cria e implanta o Programa Alfabetiza Porto Velho, com o principal objetivo de garantir que as crianças estudantes das escolas da Rede Pública Municipal de Ensino sejam alfabetizadas até o 3º ano do Ensino Fundamental. Porto Velho: 24 de ago. 2022.

PORTO VELHO (RO). Política de Formação da Rede Municipal de Educação de Porto Velho. Prefeitura de Porto Velho: Porto Velho, 2019.

PORTO VELHO (RO). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação (Semed). Documento Orientador Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho – Semed. Porto Velho, RO, 2025. Disponível em: <https://semed.portovelho.ro.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PORTO VELHO (RO). PREFEITURA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Política de Formação dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Porto Velho. Porto Velho, 2019

PORTO VELHO (RO). PREFEITURA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Programa Alfabetiza Porto Velho. Porto Velho, 2019.

QEDU. Dados de aprendizagem – Países. Disponível em: paises.qedu.org.br . Acesso em: 10 nov. 2024.

R7. Analfabetismo no Brasil atinge menor índice histórico. R7 Notícias, São Paulo, 14 jun. 2025. Disponível em: <https://noticias.r7.com/jr-na-tv/analfabetismo-no-brasil-atinge-menor-indice-historico-14062025/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

RIBEIRO, Deniele Miranda Alves. **Contribuições da formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do pacto nacional pela idade certa** – PNAIC. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Alagoas. Maceió, Alagoas. 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, jun. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/22570> Acesso em 01 mar. 2024.

RONDÔNIA. Tribunal de Contas do Estado. Programa de Alfabetização na Idade Certa. O que é e o que entrega. Disponível em: <https://prezi.com/i/hir9zi0sfql8/paic-o-que-e-e-o-que-entrega/> Acesso em: 28 fev. 2024.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40. Jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acessado em: 02 ago. 2024.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia de trabalho científico. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SHON, Donald A. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós, 2000.

SHULMAN, Lee S.. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec. Nova série, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297>>. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SHULMAN, Lee S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, Nova série, [S.l.], v. 6, n. 1, dec. 2016. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/349>>. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SILVA, Ana Paula Gonçalves da. **Políticas de formação de professores do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): o dito e o feito**. 115 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Piauí, Piauí. 2019.

SILVA, Miriam Souza; CARVALHO, Mark Clark Assen. Percurso do Saeb no Brasil: história e debate. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, Tocantins, v.9, n. 03, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6690> Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa (ORG.). **Porto Velho: cultura, natureza e território**. Porto Velho, Rondônia: Temática : Edufro, 2016.

SILVA, Vanuza Daniel da. **Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/Ce**. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SOARES, Magda Becker; FERRAZ LEAL, Telma; MORAIS, Artur Gomes De. A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais. **Em Aberto**, v. 33, n. 108, 12 nov. 2020.

SOARES, Magda. **Entrevista concedida à Gestão Educacional**. In: GESTÃO EDUCACIONAL. Avaliação Nacional de Alfabetização. Publicada em 16 abr. 2018. Disponível em: <https://www.gestaoeducacional.com.br/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao/>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SOARES, Magda. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**. V.4. n.2. p. 146-173. dez. 2014. São Paulo. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/14> Acesso em: 23 fev. 2024.

SOUSA, Lenise Teixeira de. **O PNAIC no contexto de dois municípios de minas gerais: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?**. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUSA, Luciane Aparecida de. **Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes**. 2022. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora 2022.

TANURI, Leilah. História de formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELLO, César Gerônimo et al. Formar professores ou produzir resultados? Pacto nacional pela alfabetização na idade certa-PNAIC. **Revista Educação e Cultura**, Rio de Janeiro. v. 16, n. 46 p. 26, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Atlas da Educação 2024**. Brasília, DF: Todos Pela Educação, 2024. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFcCKVsmRoFQIAEgDz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzMEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1752639381/RO=10/RU=https%3a%2f%2feducacaojamunicipios.todospelaeducacao.org.br%2fwp-content%2fuploads%2f2024%2f07%2fpanorama-porto-velho-ro-2024-v6.pdf/RK=2/RS=YM1qhyNk83TNuQsFb4XZF.u3s_g- . Acesso em: 7 jul. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação Já Municípios 2024**. Resumo do Panorama da Educação de Porto Velho. 2024. Disponível em: <https://educacaojamunicipios.todospelaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2024/07/panorama-porto-velho-ro-2024v6.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ideb e Saeb**: veja os destaques dos resultados de 2023. 2024a. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/ideb-e-saeb-veja-os-destaques-dos-resultados-de-2023/> Acesso em: 10 nov. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama Porto Velho** – Dados da Rede Municipal. Disponível em: <https://educacaojamunicipios.todospelaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2024/07/panorama-porto-velho-ro-2024v6.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2025. (Nota: Mesmo link que a referência anterior, provavelmente são duas citações para o mesmo documento).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama Porto Velho**: Dados da Rede Municipal. 2024b. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrhWQZw621o7AEACKjz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1753243760/RO=10/RU=https%3a%2f%2feducacaojamunicipios.todospelaeducacao.org.br%2fwp-content%2fuploads%2f2024%2f07%2fpanorama-porto-velho-ro-2024-v6.pdf/RK=2/RS=ZXr9Basm0wRKEVVYdfhhDY5gyEw- Acesso em: 20 set. 2024.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE RONDÔNIA (TCE-RO). **Relatório de Auditoria do TCE-RO de 2024**. Rondônia: Porto Velho, 2024. Disponível em: https://tcero.tc.br/wpcontent/uploads/2025/05/Relatorio_de_Atividades_de_2024.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DE RONDÔNIA (TCE-RO). **Plano Estratégico, 2021-2028**. Rondônia: Porto Velho, 2021. Disponível em:

https://tcero.tc.br/wpcontent/uploads/2025/05/Relatorio_de_Atividades_de_2024.pdf. Acesso em: 02 jul. 2025.

UNDIME; UNICEF. **Busca Ativa Escolar**: saiba como funciona. Brasília, DF: Undime; UNICEF, 2024. Disponível em: em <https://buscaativaescolar.org.br/> Acesso em: 10 fev. 2024.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em: 08 jul. 2024.

VENAZZI, Loriene Carla Ramon. Concepções de formação continuada e suas relações históricas. **Unoesc e Ciência** – ACHS Joaçaba, v. 10, n. 2, p. 212-130, jul./dez.2019.

ANEXO
(DOCUMENTOS ANALISADOS NA PESQUISA)

ACESSO AOS DOCUMENTOS

x
x
x
x



APÊNDICE

UNIVERSIDADE DO VALE DO
 ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA
 CATARINA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada de professores alfabetizadores: tendências inovadoras de formação

Pesquisador: Veronica Gesser

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80750524.5.0000.0120

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Itajaí

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.000.958

Apresentação do Projeto:

- 1- O tema; Formação continuada de professores alfabetizadores: tendências inovadoras de formação
- 2- Desenho (caracterização) da pesquisa; A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa bibliográfica e documental. Assim os dados serão coletados em sites públicos e em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho para acesso a fontes documentais secundárias que por ela forem autorizadas. Em contato com esses documentos secundários pretende-se refinar e esclarecer os dados públicos achados e/ou corroborar a tese para maior confiabilidade do estudo. Desse modo, a análise dos dados será feita no software NVivo 14, através do método da triangulação, mediante o qual, com a indução analítica converterá os documentos em dados, confirmando ou opondo-se a asserção geral da pesquisa.
- 3- Os participantes, utilizar registros de pesquisas anteriores em documentos impressos e digitais, como livros, artigos, dissertações e teses (fontes secundárias); e outros tipos de documentos a partir dos quais será desenvolvida a análise, uma vez que se compreende serem suficientes para elucidar a questão da pesquisa (Marconi e Lakatos, 2022). b) Procedimento de coleta dos dados. Os dados da pesquisa serão coletados por meio da internet em documentos disponibilizados em sites públicos e por meio de documentos (fontes primárias) com disponibilização autorizada pela Semed, com o aval do Comitê de Ética para realização da pesquisa, e por meio de publicações bibliográficas (fontes secundárias). Logo, será enviado

Endereço: Rua Uruguai, 458. Bloco B6 - Sala 107
 Bairro: CENTRO CEP: 88.302-901
 UF: SC Município: ITAJAÍ
 Telefone: (47)3341-7738 Fax: (47)3341-7744 E-mail: etica@univali.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA
CATARINA



Continuação do Parecer: 7.000.958

ofício a Semed solicitando autorização e disponibilização de acesso a documentos não públicos que contenham informações sobre a formação continuada que envolva os professores alfabetizadores da rede no período de 2018 a 2024. Dessa maneira, são intencionados como documentos pertinentes os documentos públicos: vídeos do Canal público da Divisão de Formação da Semed, o relatório do Plano Municipal de Educação de Porto Velho, o PME, a Política de Formação dos Profissionais de Educação de Porto Velho, a bibliografia da Metodologia de Observação de Sala de Aula utilizada pela Semed e presente na política de formação, e documentos não públicos: documentos pedagógicos norteadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, da política do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC), da Metodologia de Observação de Sala de Aula, relatórios gerais de realização anual de formação da DIFOR, relatórios de acompanhamento da formação continuada dos professores alfabetizadores nas escolas, relatórios de avaliação das formações continuadas, e resultados do programa PAIC e Avalia Porto Velho. Explicita-se nesse contexto, que a pesquisa não intenciona abordar com exaustão e completude os documentos selecionados, mas sim confirmar a partir deles ou não a tese debatida no estudo. Eles servirão como espaço de observação para a verificação e avaliação da pesquisa quanto a ausência ou a presença das tendências inovadoras na formação continuada dos alfabetizadores da rede de educação Porto Velhense. c) Procedimentos éticos A participação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho será solicitada através de e-mail (APÊNDICE A), com envio de ofício para formalização (APÊNDICE B). Através de e-mail espera-se receber documentos solicitados, sobre os quais a pesquisadora se comprometerá com a instituição Semed de manter sig

4- Critérios de inclusão e critério de exclusão (se houver); Critério de Inclusão: Não se intenciona incluir sujeitos diretamente, apenas coletar junto à Semed documentos referentes à formação continuada dos professores alfabetizadores do município de Porto Velho no período de 2018 a 2024, de ordem político-pedagógica e formativa. Logo, para a inclusão, o documento deverá atender simultaneamente: ; Trata de professores alfabetizadores; ; Trata de formação continuada; ; Refere-se ao recorte temporal 2018 a 2024 ou perpassa-o; ; É documento de teor pedagógico e/ou formativo, ou normativo; ; Aponta alguma tendência formativa e/ou a orienta, normatiza; ; Dialoga de algum modo com a questão problema da tese. Critério de Exclusão: Serão excluídos do corpus da pesquisa documentos de teor meramente administrativo; documentos com foco em matemática ou outras disciplinas do currículo e que não considerem os professores atuantes no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Ademais, ressalta-se que os documentos considerados repetitivos e/ou com irrisória contribuição serão excluídos também.

Endereço: Rua Uruguai, 458. Bloco B6 - Sala 107
Bairro: CENTRO CEP: 88.302-901
UF: SC Município: ITAJAÍ
Telefone: (47)3341-7738 Fax: (47)3341-7744 E-mail: etica@univali.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA
CATARINA



Continuação do Parecer: 7.000.958

5- Como e onde os participantes foram selecionados e abordados; a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho e Canal público da Divisão de Formação da Semed

6- Procedimentos metodológicos (instrumentos, procedimentos de coleta, local e condições da coleta); e, procedimentos para análise de dados. de cunho qualitativo, será bibliográfica e documental, na perspectiva de asserções de Bortoni-Ricardo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

- Caracterizar como inovações de formação continuada para o desenvolvimento profissional a luz de Imberón atravessaram as formações de professores alfabetizadores do município de Porto Velho no período de 2018-2024.

Objetivos Secundários

- Discutir tendências tradicionais e inovadoras de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional de professores à luz de Imberón;

- Apresentar um panorama histórico da formação continuada dos professores alfabetizadores no Brasil e em Porto Velho;

- Analisar a formação continuada dos professores alfabetizadores do município de Porto Velho do período de 2018 a 2024, a partir das inovações de formação continuada discutidas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores apresentaram os riscos associados a proposta de pesquisa, bem como suas medidas mitigatórias, estando os riscos em uma proporção razoável aos benefícios diretos e indiretos para os participantes da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Proposta de pesquisa apresentada com clareza e objetividade. Os pesquisadores apresentaram todo o percurso metodológico para desenvolvimento da mesma, estando todas as etapas condizentes com as prerrogativas da resolução CNS n.466/2012 e suas complementares

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos de apresentação obrigatória estão em conformidade e anexados na

Endereço: Rua Uruguai, 458. Bloco B6 - Sala 107
Bairro: CENTRO CEP: 88.302-901
UF: SC Município: ITAJAÍ
Telefone: (47)3341-7738 Fax: (47)3341-7744 E-mail: etica@univali.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA
CATARINA



Continuação do Parecer: 7.000.958

Plataforma Brasil, com as devidas assinaturas (quando aplicável).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os pesquisadores atenderam as pendências emitidas no último parecer desse CEP. Sendo assim, O protocolo está APROVADO, por estar em acordo com as prerrogativas éticas exigidas nas resoluções CNS 466/12 e suas complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Conforme Resolução CNS 466/12 VII. 13 cabe ao CEP: d) acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores. Deste modo, os pesquisadores devem informar o CEP sempre que houver mudanças no protocolo, por meio de submissão para análise da Emenda de protocolo, e devem apresentar relatórios parciais periodicamente e relatório final após conclusão do trabalho.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2342099.pdf	09/07/2024 13:01:09		Aceito
Outros	Carta_para_respostas_a_pendenciasassinado.pdf	09/07/2024 13:00:51	GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Outros	termo_de_utilizacao_de_dadosassinado.pdf	09/07/2024 12:59:24	GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	18/06/2024 18:05:16	GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	propostadepesquisa.pdf	18/06/2024 18:00:08	GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostocomdata.pdf	18/06/2024 17:57:31	GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinada.pdf	05/06/2024 00:19:14	GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Outros	TemodeCompromissodoFielGuardiaodeDadosSecundariosassinadoassinado.pdf	05/06/2024 00:15:27	GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Outros	termoanuenciaassinado.pdf	05/06/2024	GLORIA DE	Aceito

Endereço: Rua Uruguai, 458. Bloco B6 - Sala 107
Bairro: CENTRO CEP: 88.302-901
UF: SC Município: ITAJAÍ
Telefone: (47)3341-7738 Fax: (47)3341-7744 E-mail: etica@univali.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA
CATARINA



Continuação do Parecer: 7.000.958

Outros	temoanuenciaassinado.pdf	00:08:56	LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Outros	Temo_de_Compromisso_da_Equipe_d e_Pesquisa_Gloria_assinadoo.pdf	28/05/2024 00:54:41	GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Outros	TemodeAceitedeOrienta.pdf	28/05/2024 00:53:41	GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Outros	ApendiceB.pdf	28/05/2024 00:49:30	GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Outros	ApendiceA.pdf	28/05/2024 00:49:09	GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoEnviado.pdf	28/05/2024 00:44:52	GLORIA DE LOURDES SILVA DE OLIVEIRA MELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ITAJAI, 12 de Agosto de 2024

Assinado por:
Adriano da Silva Acosta
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Uruguai, 458. Bloco B8 - Sala 107
Bairro: CENTRO CEP: 88.302-901
UF: SC Município: ITAJAI
Telefone: (47)3341-7738 Fax: (47)3341-7744 E-mail: etica@univali.br