

TENDÊNCIAS TRADICIONAIS E INOVADORAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

 <https://doi.org/10.56238/sevened2025.019-020>

Glória de Lourdes Silva de Oliveira Melo

Doutoranda em Educação

Universidade Vale do Itajaí - Univali

E-mail: releitura.vida@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9378-8092>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1957468355592681>

Verônica Gesser

Pós-doutorado em Educação

Universidade Vale do Itajaí - Univali

E-mail: gesserv@univali.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2170-064X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0666108693463895>

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa, bibliográfica e descritiva, investigou as tendências da formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores, com foco no período de 2018 a 2024. Motivada pela ausência sistemática de formação docente em contexto de desenvolvimento profissional, a pesquisa buscou apresentar e discutir achados teóricos de uma tese doutoral em andamento, sugerindo enfoques para grupos de estudos. A questão central orientadora foi analisar o impacto das inovações na formação continuada, à luz de Imbernón, no desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores no contexto estudado. A relevância do trabalho reside em esclarecer como as tendências formativas atendem às necessidades desses professores, contribuir para a compreensão das reformas educacionais brasileiras e oferecer subsídios para políticas de formação continuada mais eficazes. As implicações práticas incluem guiar a formulação de políticas educacionais, aprimorar programas de formação e fortalecer redes de colaboração docente. O levantamento bibliográfico, realizado em fevereiro de 2024 nas bases BDTD, Catálogo Capes e Google Acadêmico, utilizando os descritores "desenvolvimento profissional de professores", "alfabetizadores" e "formação continuada", resultou na seleção de 17 trabalhos (6 teses, 5 dissertações, 1 monografia, 5 artigos científicos) após aplicação de critérios de inclusão e exclusão. A análise desses trabalhos, cotejada com as teorias de autores como Imbernón, Nóvoa e Day, revelou a predominância de pesquisas qualitativas, majoritariamente do Sudeste do Brasil, abordando o impacto de programas como o PNAIC e as limitações da formação tradicional. O estudo destaca a singularidade de seu enfoque nas inovações da formação contínua em Porto Velho, Rondônia, argumentando que inovações significativas ocorreram, especialmente à luz das seis proposições de Imbernón: tratamento de situações problemáticas, desenvolvimento da colaboração, potencialização da identidade docente, criação de comunidades formativas, desenvolvimento do pensamento complexo e desenvolvimento de atitudes e emoções. A pesquisa conclui que, embora desafios persistam, as abordagens inovadoras oferecem caminhos promissores para uma formação docente mais alinhada às necessidades reais dos professores e à complexidade do ensino da alfabetização, com potencial impacto na melhoria da educação básica, particularmente na região amazônica.

Palavras-chave: Alfabetizador. Inovações de formação. Comunidades formativas. Cultura Colaborativa. Identidade docente.



1 INTRODUÇÃO

Este estudo investigou a formação continuada de professores alfabetizadores em Porto Velho, Rondônia, no período de 2018 a 2024, sendo motivado subjetivamente pelo movimento formativo empírico vivenciado pelos pesquisadores e objetivamente pelo preponderante problema da ausência sistemática de formação de professores em contexto do desenvolvimento profissional, com respaldo teórico de autores como Nóvoa e Imbernón.

O objetivo principal foi apresentar e discutir os achados teóricos de uma pesquisa doutoral em andamento, os quais atualizam o tema e sugerem ao contexto acadêmico enfoques para grupos de estudos de formação continuada de professores. A questão central é: como as inovações na formação continuada, à luz de Imbernón, têm impactado o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores no contexto estudado?

A relevância do estudo se manifesta em três principais aspectos: a) desenvolvimento profissional: esclarecer como as tendências de formação alcançam as necessidades dos professores; b) impacto social e educacional: contribuir para a compreensão das reformas educacionais em andamento no Brasil; c) contribuição acadêmica e institucional: oferecer devolutivas potentes para a formulação de políticas de formação continuada.

Nesse contexto, as implicações práticas do trabalho podem se manifestar nas políticas educacionais, no desenvolvimento de programas e no impacto em comunidades educacionais. Os achados podem guiar a formulação de políticas educacionais mais eficazes, ajustadas às necessidades reais dos professores e à complexidade do ensino de alfabetização. Podem contribuir para o aprimoramento dos programas de formação continuada, alinhando-os com as melhores práticas pedagógicas, e potencializando o desenvolvimento profissional docente. Podem fortalecer redes de aprendizagem e colaboração entre professores, enfrentando limitações históricas da formação tradicional, e promovendo práticas que valorizem a experiência e os saberes docentes.

A pesquisa, portanto, não apenas avança o conhecimento acadêmico, mas também possui um impacto prático significativo na melhoria da educação básica, uma vez que as publicações acadêmicas referentes à formação permanente dos professores alfabetizadores à luz do desenvolvimento profissional no recorte temporal de 2018 a 2024 focalizam temas como os saberes docentes, programas de formação e suas contribuições, a prática pedagógica, as influências internacionais, a estrutura da formação e o trabalho docente (Soares, 2014; Sousa, 2020; Monteiro, 2018; Felix, 2020). Nesse debate, tendências inovadoras propostas por autores como Imbernón (2009, 2010, 2011), Nóvoa (2023), Day (2001), Soares (2014) e outros são vislumbradas nos estudos mais recentes apenas como um aspecto entre os demais discutidos, embora salientada sua relevância.

2 METODOLOGIA

O percurso metodológico do tipo bibliográfico e descritivo, de natureza qualitativa. Buscou-se identificar as produções científicas mais recentes (do recorte temporal 2018 a 2024) e depois organizá-las para compreender a atualidade do objeto “formação continuada de professores alfabetizadores em contexto do desenvolvimento profissional”.

Desta feita, considerando a proposta de metodologia de trabalho de Romanowski e Ens (2006, p. 43), procedeu-se 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. Elencou-se como descritores os termos “desenvolvimento profissional de professores”, “alfabetizadores” e “formação continuada”, e tivemos como foco selecionar pesquisas de abordagem qualitativa, restritas ao período de publicação entre 2018-2024, oriundas de pesquisadores de Programas de Educação e/ou de Letras e/ou Linguística, por se relacionarem mais com a tese.

Como critério de exclusão, foram considerados os trabalhos que não se adequaram aos critérios de inclusão e os 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. Em face dos 280 trabalhos encontrados, esses foram refinados levando-se 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 (Ferreira, 2002), chegou-se ao quantitativo de 17 trabalhos, sendo 6 teses, 5 dissertações, 1 monografia e 5 artigos científicos.

Neste percurso ficou 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.

Após o levantamento, passou-se a análise da contribuição das produções encontradas, cotejando-as com a pauta inovações da formação continuada de professores alfabetizadores, considerando obras de autores como Day (2001), Imbernón (2009; 2010; 2011), Nóvoa (2023) e outros,

posto serem teorias clássicas que tratam do assunto e priorizou-se como objetivo central analisar de que forma as inovações de formação apresentadas e defendidas por Imbernón perpassam a formação continuada dos professores alfabetizadores atualmente.

Para a análise entre as obras seguiu-se a organização de fichamento de resumo de obras, no Excel, e de fichamento de citações diretas e indiretas no pdf das obras em mídias e de destaque de texto nas obras físicas (impressas). O fichamento no Excel possibilitou filtragem de informações para comparar termos presentes entre as literaturas e os destaques com marca-texto nas obras impressas, potencializou a leitura e o foco para a interpretação dos textos em questão.

3 REVISÃO DE LITERATURA: FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Explorar tendências na formação continuada é relevante para aprimorar a formação docente e valorizar a profissão. Neste contexto, "tendência" refere-se a orientações ou direções; "tradicional" implica uma visão limitada à atualização técnica; enquanto "inovação" sugere práticas renovadoras e transformadoras, como discutido por autores como Canário, Imbernón e Nóvoa.

A formação continuada visa não apenas melhorar o aprendizado dos alunos, mas também promover o desenvolvimento profissional dos professores, desafiando a concepção vocacional da docência. Reconhece-se que, para obter melhorias significativas na educação, é necessário repensar as abordagens formativas.

Em face disso, abordamos conceitos fundamentais da formação continuada e destacamos as discussões recentes sobre a formação de professores alfabetizadores no Brasil (2018 a 2024). Em seguida, analisamos as tendências tradicionais e inovadoras, conforme qualificadas por Imbernón e outros autores, e discutimos sua relevância no planejamento de políticas educacionais. Este debate fundamenta a análise de como inovações formativas impactaram os professores em Porto Velho entre 2018 e 2024.

3.1 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

A formação continuada é política pública imprescindível ao desenvolvimento profissional docente, necessitando de transformações na forma como a educação é concebida. Para Marcelo (2009), o objetivo da escola é formar "mentes educadas", exigindo do professor compromisso e motivação. A formação continuada emerge como um elemento vital para a profissionalidade docente (Roldão, 2017) e deve ser analisada no contexto histórico e político em que se manifesta.

Conceitualmente, a formação continuada varia em termos como aperfeiçoamento e reciclagem, conforme García (1999) e Imbernón (2010), que ressaltam a importância da intencionalidade e do

impacto no desenvolvimento interno e externo dos professores. Day (2001) descreve a formação continuada como atividades planejadas que promovem crescimento individual e institucional.

O desenvolvimento profissional, em face disso, é um tema expressivo que ainda carece de pesquisa aprofundada no Brasil, especialmente para professores alfabetizadores. Segundo García (1999), ele envolve abordagens voltadas para a mudança e melhoria contínua da prática. Imbernón (2011) defende que o desenvolvimento deve ir além da transmissão de conhecimento, implicando funções sociais e comunitárias.

Marcelo (2009) discute o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, baseado em práticas construtivistas, reflexão crítica e colaboração. Isso demanda uma redefinição da docência como profissão, um ponto enfatizado por Nóvoa (2023) ao destacar a importância de considerar o ensino uma profissão de fato, com preparo e constante atualização, especialmente em ressonância com mudanças educacionais recentes. Logo, o desenvolvimento profissional é um processo dinâmico, estruturado em experiências pedagógicas e influenciado por condições contextuais e políticas, como enfatizado por Romanowski e Cartaxo (2006) e Richit (2021).

Os programas de formação docente frequentemente enfatizam a dimensão do conhecimento técnico, considerando que lacunas na formação inicial impactam a qualidade do ensino. A perspectiva de Richit (2021) destaca que a aprendizagem docente é um processo interativo, baseado em conteúdo, estratégias, colaboração e feedback contínuo.

A cultura profissional foca na colaboração e no diálogo entre colegas, promovendo mudanças tanto em sala de aula quanto em níveis mais amplos do sistema educacional. Além disso, a dimensão ética envolve um compromisso moral com a educação inclusiva e de qualidade.

Mudanças nas práticas pedagógicas exigem a integração da teoria à prática reflexiva. Segundo Richit, mudanças efetivas nas crenças, atitudes e práticas dos professores requerem tempo e disposição para assumir riscos. O ensino é uma profissão do conhecimento, mas saberes não são suficientes. É vital que professores compreendam seus papéis sociais e éticos, conforme Bransford et al. (2019), que listam características essenciais do profissionalismo: serviço à sociedade, conhecimento acadêmico, prática reflexiva, incerteza, experiência e comunidade profissional.

Freitas (2007) argumenta que a formação docente deve ir além da mera transmissão de conhecimentos, integrando a vida social e escolar. Para enfrentar os desafios contemporâneos, é fundamental investir em novas práticas de formação que respondam às rápidas mudanças educacionais.

Bransford et al. (2019) propõem uma estrutura conceitual com áreas gerais do conhecimento para apoiar a formação curricular dos professores, promovendo o ensino como uma prática integradora e transformadora.

3.2 LEVANTAMENTO DA LITERATURA

Compreender o desenvolvimento profissional dos professores e a formação continuada de alfabetizadores é essencial para esta pesquisa. A busca por essa compreensão mapeia e discute trabalhos acadêmicos, na intenção de responder a perguntas sobre a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional.

O levantamento de literatura de 2018 a 2024 revelou 17 produções relevantes, consoante apresentadas na figura 1, destacando a predominância de pesquisas qualitativas oriundas principalmente do Sudeste do Brasil. Essas produções, em grande parte, abordam temas como o impacto do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as limitações enfrentadas na formação continuada.

Figura 1- 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 al.</i>	A articulação dos saberes docentes em processos de formação continuada: o contexto do PNAIC	artigo
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	Fabiane Inês de Almeida	Política nacional de alfabetização: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador.	dissertação
2022	Luciane Aparecida de Souza	Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes.	tese

Nos trabalhos analisados, destacam-se dificuldades comuns, como resistência à mudança e falta de suporte institucional, enquanto novas abordagens, como as propostas por Imbernón, oferecem esperança de avanços. Estudos indicam que, para um impacto real, a formação deve integrar teoria e prática, promovendo uma cultura colaborativa e reflexiva entre os professores.

A singularidade deste estudo, nesse sentido, reside em seu enfoque na inovação da formação contínua dos professores alfabetizadores em Porto Velho, Rondônia. Utilizando autores como Imbernón e Nóvoa, a pesquisa argumenta que inovações significativas ocorreram neste contexto entre 2018 e 2024, destacando a importância de mobilizar o debate com foco na educação amazônica.

4 TENDÊNCIAS TRADICIONAIS E INOVADORAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

4.1 ABORDAGENS TRADICIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O termo "tradicional" na formação continuada refere-se a abordagens mais rígidas focadas na atualização técnica dos professores, frequentemente materializadas em certificados e diplomas. Segundo Shön (2000), a racionalidade técnica é predominante e vê os professores como solucionadores de problemas instrumentais.

Fiorentini e Crecci (2013) apontam que cursos planejados por especialistas dominam o cenário brasileiro, reforçando um ciclo de culpabilização da formação inicial por deficiências na prática docente. A comparação do aprendizado contínuo dos docentes com a constante necessidade de atualização dos médicos ilustra que novas demandas não indicam necessariamente falhas na formação inicial.

O modelo de formação "treino", parte da abordagem tradicional, trata o desenvolvimento como sessões curtas voltadas para a implementação de políticas, podendo desvalorizar o professor como profissional autônomo (Day, 2001). Canário (1995) critica a tendência "top-down" nas reformas educacionais, que ignoram o professor como indivíduo e a escola como organização social.

Chantraine-Demilly (1992) descreve quatro modelos de formação: universitário, escolar, contratual, e interativo-reflexivo. O modelo escolar, frequentemente sinônimo da formação continuada tradicional, envolve transmissão de conhecimento prescrito, carecendo de integração prática. Imbernón (2010) critica esse modelo por sua falta de acompanhamento e feedback pós-formação, essencial para a efetiva aplicação em sala de aula.

A formação continuada tradicional enxerga o desenvolvimento profissional como linear, tratando os professores como participantes passivos. Imbernón (2010) e Day (1999) defendem que o envolvimento dos professores deve ser ativo e intencional, alinhando-se com suas necessidades reais



e contexto educacional. A formação deve avançar além de reproduzir saberes, envolvendo feedback contínuo e adaptação às complexidades humanas e sociais da prática docente.

As abordagens tradicionais de formação continuada persistem em priorizar métodos rigidamente estruturados, que visam a atualização dos conhecimentos técnicos dos professores. Embora não seja a intenção depreciar o termo “tradicional”, nessa discussão ele refere-se a práticas que frequentemente desconsideram a bagagem de experiências e vivências prévias dos educadores, um fator negativo que desestimula novas aprendizagens e ideias.

Modelos como o treinamento em “cascata”, onde um grupo de especialistas capacita outros sucessivamente, são amplamente criticados. Estes processos frequentemente carecem de impacto duradouro e significativo nas práticas pedagógicas, resultando em desmotivação e resistência por parte dos professores, que não se sentem parte ativa das decisões formativas.

O uso de termos como “reciclagem”, historicamente associado à atualização pedagógica, é considerado inadequado por muitos estudiosos, como Mendes Sobrinho (2006), que argumenta que tais termos reduzem a complexidade da profissão docente a simples exercícios de reaproveitamento, sem reconhecer a necessidade de reflexão e adaptação contínuas.

Imbernón destaca que as práticas formativas tradicionais ainda predominam, muitas vezes descontextualizadas e uniformes, o que limita a aplicação efetiva em sala de aula. Apesar do crescimento da formação continuada, as mudanças efetivas são escassas, com o ensino tratando o docente como um executor passivo de teorias prescritas, sem espaço para a inovação.

As abordagens tradicionais frequentemente veem o processo de desenvolvimento profissional como linear, negligenciando as influências contextuais, históricas e sociais. A formação é, assim, apresentada como um caminho único e homogêneo, que frequentemente não consegue se adaptar às necessidades específicas dos profissionais envolvidos.

Para que a formação continuada realmente atenda às reais necessidades dos professores, ela deve se libertar desses modelos rígidos e evoluir para práticas mais inovadoras, que valorizem a participação ativa e a contextualização dos educadores. Como sugere Day (2001), a predisposição dos professores para a mudança surge quando eles reconhecem necessidades, diagnosticam problemas contextuais e recebem apoio contínuo e eficaz.

4.2 ABORDAGENS INOVADORAS

As novas tendências de formação continuada, conforme as propostas de Imbernón, sugerem práticas que buscam romper com modelos tradicionais. O objetivo é oferecer uma formação que realmente valorize e considere o contexto e as experiências dos professores. Essas práticas, embora não sejam inéditas, propõem direções transformadoras.



Primeiramente, a formação deve se concentrar nas situações problemáticas enfrentadas pelos educadores. Em vez de adotar soluções genéricas, é essencial que as formações abordem os desafios específicos de cada escola, promovendo um processo de ação-reflexão-ação. Além disso, incentivar a colaboração entre os educadores é fundamental. Isso fortalece os laços profissionais e facilita a troca de saberes, elementos indispensáveis para o desenvolvimento de práticas docentes.

Outro aspecto importante é o fortalecimento da identidade docente, que incentiva os professores a se valorizarem e se engajarem ativamente nas iniciativas formativas. Criar comunidades formativas permite uma construção coletiva do conhecimento, oferecendo aos educadores um espaço de pertencimento e troca.

Estimular o pensamento complexo ajuda os professores a integrarem diferentes saberes e experiências, favorecendo uma abordagem mais crítica e reflexiva de suas práticas. Além disso, considerar as dimensões emocionais do ensino é vital. Isso cria um ambiente mais humano e engajante para a aprendizagem.

As abordagens inovadoras são uma resposta necessária às práticas formativas tradicionais que, muitas vezes, falham ao oferecer soluções descontextualizadas. Reconhecendo a singularidade de cada instituição e realidade educacional, a formação contínua se torna um agente de transformação efetiva dentro das escolas.

Valorizar a autonomia dos docentes e integrar suas experiências ao processo formativo não só motiva, mas também fortalece seu comprometimento com as decisões educacionais. Pesquisas indicam que quando os professores participam ativamente da concepção e implementação de programas formativos, há maior profissionalização e senso de pertencimento, aspectos cruciais para mudanças significativas.

Para que as reformas educacionais tenham sucesso, elas devem contar com uma formação profissional de alta qualidade, alinhada às necessidades reais identificadas pelos próprios professores. Se conduzida por inovações, a formação continuada pode efetivar mudanças profundas e contribuir para a melhoria do ensino no contexto atual.

Nesse sentido, Imbernón aponta 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, como exposto na figura 2.

Figura 2 – Inovação na Formação de Professores.



Fonte: Organizado pelas autoras (2025).

4.2.1 O tratamento das situações problemáticas

O tratamento das situações problemáticas é uma inovação fundamental na formação continuada, conforme destacam Imbernón e outros estudiosos. Em oposição às abordagens tradicionais que oferecem soluções padronizadas, essa perspectiva reconhece a diversidade de contextos e desafios que envolvem a prática docente.

As situações enfrentadas pelos educadores variam amplamente, não se limitando a contextos homogêneos. Embora algumas dificuldades possam compartilhar temas comuns, cada uma se desenrola em cenários distintos, com diferentes sujeitos, recursos e culturas. Modelos que priorizam soluções genéricas frequentemente falham em reconhecer essas nuances, levando à descontextualização dos métodos pedagógicos e à perda da autonomia dos docentes. Quando essas soluções inviáveis não produzem resultados, a responsabilidade muitas vezes recai injustamente sobre os professores e as instituições educacionais.

Em contrapartida, quando a formação continuada é ancorada nas reais necessidades e desafios específicos dos professores, a escola se transforma em um espaço prioritário para o desenvolvimento e inovação. Nesse cenário, a escola atua como sujeito e objeto de um ciclo de ação-reflexão-ação, impulsionando melhorias autênticas e significativas.

Para que isso aconteça, é essencial promover a autonomia escolar e criar condições que permitam a evolução adaptativa da instituição. Isso envolve compreendê-la como um organismo vivo, onde aspectos como a qualificação dos docentes, disponibilidade de recursos, gestão e clima escolar possuem um impacto direto no desempenho dos alunos, conforme evidenciado por pesquisas de Darling-Hammond (2015).

A formação continuada deve, portanto, estar em profunda sintonia com as dificuldades e expectativas tanto dos professores quanto das escolas. Valorizando as experiências acumuladas ao longo da carreira dos educadores, a formação contínua pode minimizar resistências naturais às



mudanças e intervenções políticas, como observado em diversos estudos. Respeitar e integrar a autonomia docente é vital para evitar rejeições e fomentar um verdadeiro sentimento de pertencimento e compromisso.

Além disso, a participação ativa dos professores no desenho e implementação de programas formativos é importante para a construção de sua autonomia profissional. Essa inclusão não só promove a profissionalização, mas também fortalece a corresponsabilização nas decisões institucionais.

Por fim, o sucesso de reformas educacionais está intrinsecamente ligado à preparação adequada dos professores, enfatizando que formações genéricas raramente promovem melhorias reais. Para reformas eficazes, é relevante que atividades formativas correspondam plenamente às necessidades expressas pelos professores. Isso é corroborado por estudos que destacam a importância de atender às expectativas específicas dos educadores para alcançar a transformação desejada no cenário educacional.

4.2.2 Desenvolvimento da Colaboração

A segunda inovação proposta na formação continuada é o desenvolvimento da colaboração, como destacado por Imbernón. Nóvoa, em uma palestra no Rio de Janeiro, desmembrou a palavra "colaboração" em três componentes essenciais: "co" de cooperação, "labor" de trabalho e "ação", enfatizando o trabalho em conjunto para resolver problemas. Isso sugere que a educação deve ensinar alunos a colaborarem, refletindo igualmente na prática dos professores, que precisam superar o individualismo tradicional para trabalharem coletivamente. Tal colaboração enriquece o ensino mais do que a preparação individual de uma aula exemplar.

Quando a colaboração não é promovida, inovações tendem a se limitar a experiências pessoais. A colaboração é essencial na modernidade docente, especialmente no pós-pandemia Covid-19, para construir pontes tanto dentro quanto fora da escola. A educação sistemática deve superar o individualismo, enfatizando a igualdade de oportunidades entre alunos e professores. A convivência com professores experientes é vital, cultivando a cultura profissional por meio do aprendizado conjunto e do compartilhamento de saberes.

Considerando o exemplo de turmas de alfabetização com desempenhos distintos dentro da mesma escola, a falta de colaboração pode levar à injusta culpabilização de professores individuais. A formação continuada deve, portanto, encorajar um protagonismo coletivo, ultrapassando barreiras entre salas de aula. Esta abordagem impulsiona o crescimento organizacional de dentro para fora, promovendo o apoio mútuo entre educadores.

Embora as formações externas sejam valiosas, a verdadeira revolução educacional emerge do diálogo interno, da pesquisa conjunta e do intercâmbio de experiências dentro da escola. Como aponta

Nóvoa, a transformação educacional ocorre quando professores se unem para repensar práticas pedagógicas e responder aos desafios do fim do modelo tradicional de ensino.

A cultura escolar influencia diretamente o protagonismo coletivo. Segundo Day (2001), culturas de gestão se dividem em separação, conexão e integração. A separação envolve isolamento docente, enquanto a integração promove colaboração total. O modelo de conexão oferece flexibilidade, mas pode se restringir a cooperações superficiais ou obrigatórias.

Para romper o individualismo pedagógico, as escolas devem promover autonomia compartilhada, dividir processos metodológicos e reconhecer a complexidade humana no ensino. Além disso, a criação de novas estruturas organizativas é fundamental para a colaboração eficaz e o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores.

Imbernón propõe que a cultura colaborativa deve ser um princípio intrínseco da formação, tratando a colaboração não como técnica, mas como ideologia que fomenta participação e pertença. Portanto, desenvolver colaboração requer o compromisso de professores, escolas e formadores, garantindo que a formação continuada se baseie no protagonismo coletivo e na cultura cooperativa.

4.2.3 Potencialização da Identidade Docente

A potencialização da identidade docente é uma inovação indispensável à formação continuada, conforme destaca Imbernón. Em um ambiente formativo onde o controle domina, a verdadeira valorização da identidade docente é dificultada. A história dos professores é marcada por dependências e falta de autonomia, com currículos fechados e hierarquias que minam sua identidade profissional.

Imbernón enfatiza que a identidade docente deve emergir da capacidade de reflexão pessoal e coletiva. Esta identidade é influenciada pelas experiências escolares vividas e pelas interações com outros educadores. A identidade profissional dos professores não é única e está em constante evolução, refletindo suas aspirações e contexto.

Marcelo (2009) descreve que a identidade profissional envolve quatro aspectos: processo de interpretação das experiências, dependência do contexto, múltiplas sub-identidades interconectadas e contribuição para a autoeficácia. Estes fatores juntos promovem a motivação e satisfação no trabalho docente.

A formação continuada deve, portanto, incentivar os professores a refletirem sobre quem desejam se tornar, estimulando o crescimento contínuo. Nóvoa alerta contra a diluição da identidade docente em papéis superficiais, como facilitadores ou mentores, que podem fragmentar o significado da profissionalidade.

Além disso, Tardif (2014) lembra que o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um sujeito que estrutura sua prática a partir de seus próprios significados e saberes.

A formação docente, então, precisa reconhecer essa complexidade e oferecer uma plataforma para diálogos e cooperação profissionais.

Para isso, a formação deve incluir a prática da reflexividade, melhoria de condições de trabalho e valorização da autonomia docente. Professores devem atuar como sujeitos ativos na formação, comprometidos com reflexões e mudanças tanto pessoais quanto coletivas. Imbernón sugere o uso de diários para registrar e analisar experiências, estimulando a autopercepção e o desenvolvimento profissional.

Nada substitui um bom professor que, através da dedicação, oferece aos alunos novas perspectivas. Assim, a formação contínua deve facilitar esse crescimento, através de estratégias que integram reflexão pessoal e colaboração, garantindo que a identidade docente seja robusta e respeitada.

4.2.4 A Criação de Comunidades Formativas

A criação de comunidades formativas, conforme Imbernón, é uma inovação fundamental na formação continuada de professores. Essas comunidades se dividem em práticas, formadoras e de aprendizagem, cada uma oferecendo estruturas e objetivos distintos que promovem a colaboração e o desenvolvimento profissional.

As comunidades de prática reúnem grupos de professores para desenvolver conhecimentos específicos e promover trocas de experiências. Elas se mostram promissoras quando os educadores podem observar, analisar e avaliar aulas em conjunto, embora seu sucesso dependa de apoio político e organizacional. Quando tais comunidades não são viáveis, a formação continuada perde eficácia.

A comunidade formadora, por outro lado, foca na ação conjunta e no protagonismo dos professores, permitindo a interiorização de conceitos que reestruturam a aprendizagem e fomentam a autonomia. No entanto, o sistema educacional brasileiro, com seu controle rígido de tempo e espaços, dificulta essa autonomia.

Comunidades de aprendizagem, baseadas na comunicação e participação, promovem o diálogo e a cidadania no ambiente escolar. Princípios como objetivos compartilhados, ambiente de aprendizagem organizados, e avaliação contínua são fundamentais para seu sucesso.

Estudos de Darling-Hammond (2015) e outros ressaltam que comunidades de aprendizagem são estruturas vitais para o ensino eficaz, integrando visão, práticas, ferramentas e disposição. Shulman e Shulman complementam que a visão e motivação dos professores, apoiadas por compreensão e práticas reflexivas, são cruciais para o desenvolvimento profissional integrado com dimensões individuais e comunitárias.

Para fomentar comunidades formativas, é necessário apoio curricular e político, garantindo recursos adequados. Imbernón propõe comunidades como compromisso mútuo da prática, estimulando



a troca de conhecimento e adaptação educativa. As comunidades formativas promovem um ambiente de apoio onde professores podem colaborar, resolver problemas e inovar.

Essas comunidades, nesse contexto, representam uma evolução significativa no sistema educacional, criando condições para inovação, resiliência e adaptação às necessidades contemporâneas, beneficiando a prática pedagógica e atendendo às demandas dos contextos educacionais do século XXI.

4.2.5 Desenvolvimento do Pensamento Complexo

O desenvolvimento do pensamento complexo é uma inovação na formação continuada de professores, conforme propõe Imbernón. A formação precisa incorporar a complexidade, já que a profissão docente funciona em um ambiente de constantes incertezas e mudanças. O pensamento complexo envolve a consciência dos próprios pressupostos e das evidências que sustentam conclusões, contrastando com o pensamento automatizado.

A formação de professores é moldada por diversos elementos, como a cultura institucional e estilos de liderança. O reconhecimento da complexidade evita a alienação profissional e fomenta uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e educacionais.

Inspirado por Morin (2001), Imbernón apresenta quatro princípios para cultivar o pensamento complexo:

1. Princípio dialógico: Facilita a compreensão da educação, mesmo quando marcada por contradições.
2. Princípio recursivo: Percebe os processos como interdependentes, considerando a formação como um processo contínuo.
3. Princípio hologramático: Entende que partes e todo estão interligados; assim, professores devem conhecer as tendências de seus alunos.
4. Princípio de autonomia/dependência: Promove uma abordagem educativa transdisciplinar.

Esse processo faz com que os professores interajam de forma inteligente, criativa e autônoma frente aos desafios singulares das salas de aula. A formação deve preparar os docentes para resolver problemas por meio de diálogos reflexivos, permitindo ajustes críticos em suas práticas para atender melhor às necessidades dos alunos. Isso importa para um cenário de aprendizagem integral e plena.

4.2.6 Desenvolvimento de Atitudes e Emoções

A sexta alternativa para a formação de professores é focada no desenvolvimento de atitudes e emoções. Imbernón (2009, p. 91) critica o esquecimento do emocional e do subjetivo dos professores, ressaltando que a formação deve considerar não apenas as questões teóricas e técnicas do trabalho

pedagógico, mas também as emoções dos educadores. Sem essa atenção, os professores podem se tornar desmotivados e indiferentes, mesmo possuindo vasto conhecimento.

Uma abordagem inovadora é a adoção das geografias emocionais, como sugerem Imbernón e Hargreaves (2000, apud 2010, p. 109-110), que se dividem em cinco categorias:

- Geografia socioculturais: diferenças entre segmentos escolares tornam as relações estranhas.
- Geografias morais: objetivos escolares não coincidem com os da comunidade.
- Geografias pessoais: diferenças entre professores geram distanciamento.
- Geografias políticas: hierarquia e poder dificultam comunicação.
- Geografias físicas: ausência de encontros que promovam interação entre professores, alunos e comunidade.

Imbernón destaca que a formação deve ensinar os professores a usarem essas geografias para promover autoestima e vínculos mais humanos. Nóvoa reforça que a valorização da dimensão humana é essencial na transformação da escola, argumentando que a educação deve ir além da formação técnica para o desenvolvimento econômico. Nomes como Martha Nussbaum e António Damásio destacam a importância das emoções e da empatia na aprendizagem, enquanto George Steiner enfatiza o ensino que provoca questionamentos e prepara para o futuro.

Ademais, Hoça e Homanowski (2018, p. 496) discutem o afeto docente como facilitador da aprendizagem, mas alertam para o risco de associar o afeto exclusivamente ao gênero e à faixa etária dos alunos, reduzindo a profissão a um papel maternal. A proposta discutida por Imbernón e Nóvoa busca respeitar os professores, valorizar seus esforços e inserir uma abordagem emocional nas políticas de formação.

As ciências indicam que emoções e subjetividades são fundamentais no processo de ensino, conforme observado por Nóvoa e Damásio, que falam do valor cognitivo das emoções e da indivisibilidade entre sentir e saber. Assim, o desenvolvimento das atitudes e emoções dos professores é visto como um avanço necessário e viável na formação continuada, reconhecendo a educação como um processo humano abrangente e integrado.

5 CONCLUSÃO

Este estudo empreendeu uma investigação sobre as tendências da formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores no período de 2018 a 2024, buscando compreender o impacto das inovações formativas, especialmente aquelas propostas por Imbernón, nesse processo. A pesquisa foi motivada pela percepção da ausência de uma abordagem sistemática na formação docente que efetivamente promova o desenvolvimento profissional, um problema que ressoa com as discussões teóricas de autores como Nóvoa e Imbernón.



Os achados teóricos, derivados de um levantamento bibliográfico criterioso, confirmam que a formação continuada é uma política pública essencial, mas que ainda enfrenta desafios recorrentes. A literatura analisada, embora aborde temas relevantes como saberes docentes, programas de formação e prática pedagógica, frequentemente vislumbra as tendências inovadoras como apenas um aspecto entre outros, apesar de reconhecer sua importância. Isso sugere que, na prática e na pesquisa, as abordagens tradicionais, focadas na atualização técnica e em modelos "top-down", ainda persistem e limitam o potencial transformador da formação.

Em contraste, as abordagens inovadoras, detalhadas a partir das proposições de Imbernón – o tratamento das situações problemáticas, 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 – emergem como caminhos eficazes e possíveis. Essas tendências propõem um distanciamento do modelo tradicional ao valorizar o contexto real dos professores, incentivar a reflexão e a colaboração, fortalecer a autonomia e a identidade profissional, e reconhecer a dimensão humana e emocional do fazer docente. A análise teórica reforça que a efetivação dessas inovações demanda um compromisso mútuo entre professores, escolas e sistemas educacionais, superando o individualismo e promovendo uma cultura de pertencimento e protagonismo coletivo.

A singularidade deste estudo ao focar no contexto de Porto Velho, Rondônia, e na educação amazônica, permite atualizar o debate e destacar a relevância dessas inovações em diferentes realidades brasileiras. Embora a pesquisa apresente achados teóricos de uma investigação em andamento, a análise da literatura sugere que a implementação das abordagens inovadoras de formação continuada tem o potencial de gerar impactos práticos importantes, os quais possam avançar a política de formação de professores. Estes incluem a formulação de políticas educacionais mais alinhadas às necessidades dos professores alfabetizadores, o aprimoramento de programas de formação que integrem teoria e prática de forma reflexiva e colaborativa, e o fortalecimento de redes de aprendizagem que valorizem a experiência, os saberes docentes, a identidade docente e o pensamento complexo.

Em suma, a pesquisa reforça a tese de que a superação das limitações da formação tradicional e a adoção de abordagens inovadoras são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação básica. Os achados apontam para a necessidade de investir em formações que reconheçam a complexidade da profissão docente, promovam a colaboração e a reflexão, e valorizem a dimensão humana dos educadores. Futuras pesquisas empíricas no contexto estudado poderiam aprofundar a compreensão sobre como essas inovações se manifestam na prática e quais seus efeitos concretos no desenvolvimento profissional e nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiane Inês de. Política Nacional de Alfabetização: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador. Tese (doutorado). 2022. Disponível: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/9534/Tese%20ARITA%20MENDES%20DUARTE.pdf?sequence=1> Acesso em: 09 set 2024.

ANJOS, Maura Tavares dos. Narrativas sobre o mais PAIC e a formação continuada de professores alfabetizadores. Artigo. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/download/2000/1339> Acesso em: 12 set 2024.

BRANSFORD, John. DARLING-HAMMOND, Linda. Preparando os professores para um mundo em transformação. Instituto Península. Porto Alegre: Editora Penso, 2019.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto; OLIVEIRA, Machado, Luciana Castro Oliveira. Apontamentos sobre a formação em rede no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Artigo. 2020. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/sn5v3x7w7rd2xjrb66ccn5kc6e/access/wayback/https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/48110/48110.PDF> Acesso em: 20 jan. 2025.

CANÁRIO, R. Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação? São Paulo: Instituto de Inovação Educacional. 1995. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrihcburCVoMAIAEADz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1748509166/RO=10/RU=http%3a%2f%2fwww.crmariocovas.sp.gov.br%2fpdf%2fpol%2fgestao_escola_elaborar.pdf/RK=2/RS=d5VFfNj03C8XrKyR0dNtUNKDwwc- Acesso em: 24 set. 2024.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Coleção Temas de Educação: Publicações Dom Quixote, Lisboa-Portugal, p. 139-158, 1992.

DAMÁSIO, A. A estranha ordem das coisas: os erros do dualismo de corpo e mente. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. 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/303/299>. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.303>. Acesso em: 23 fev. 2024.

DAY, Christopher. Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FELIX, C. F. F. O movimento da política de formação continuada “PNAIC”: do documento oficial aos professores alfabetizadores. Tese (Doutorado) 2020.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, 2002, p. 257-275.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. M. Revista Brasileira de Pesquisa Formação Docente. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 20 fev. 2024.



FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016> Acesso em: 20 fev. 2024.

HARGREAVES, A. Quatro Eras do Profissionalismo e da Aprendizagem Profissional. *Professores e Ensino: História e Prática*, 2000, 6, 151-182.

HOÇA, L.; ROMANOWSKI, J. P. *Revista Práxis Educativa*. Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras: malha e laços. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/107886302/Desenvolvimento_profissional_de_professoras_alfabetizadoras_malha_e_la%C3%A7os . Acesso em: 20 fev2024.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores: novas tendências*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza. *A Potencialidade Formativa dos Programas Abrangentes de Formação Continuada de Professores: o caso PNAIC* Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/5349.pdf Acesso em: 11 set 2024.

LOPES, Kelly Cristina. *As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docents*. Dissertação (Mestrado) 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32863/1/KELLY%20CRISTINA%20PEREIRA%20LOPES%20DISSERATACAO.pdf> Acesso: 10 fev. 2024.

LUCCA, Tatiana Andrade F. et al. *A articulação dos saberes docentes em processos de formação continuada: o contexto do PNAIC*. Artigo. 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/viewFile/2337/1266> Acesso em: 10 fev. 2024.

MARCELO, Carlos Marcelo. *Desenvolvimento profissional: passado e futuro*. Sísifo -Revista das Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MENDES, Arita Duarte. *O esplendor das Rosas na Universidade e na Escola Básica: as (trans) formações prático-teóricas e suas repercussões no desenvolvimento profissional de docents*. Tese (doutorado). Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/viewFile/2337/1266> Acesso em: 20 set. 2024.

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.

MONTEIRO, M. H. N. *Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada*. Tese (Doutorado). 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BA7NZZP> Acesso em: 20 ago 2024.



MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, António. Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Professores: libertar o futuro. São Paulo: Editora Diálogos Embalados, 2023.

NUSSBAUM, M. C. Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

PULLIN, Elsa Maria M. P. et al. Formar professores ou produzir resultados? Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC. Artigo, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6356> Acesso em: 12 fev. 2024.

RIBEIRO, Daniele Miranda Alves. Contribuições da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no Contexto do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC . 2019. Dissertação (Mestrado) 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6356> Acesso em: 20 fev. 2024.

RICHIT, A. Desenvolvimento profissional de professors: um quadro teórico. Research, Society and Development, v. 10, n. 14, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22247> Acesso em: 14 fev. 2024.

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.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176> . Acesso em: 28 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.

SHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Vanuza Daniel. Formação continuada de professores alfabetizadores: um estudo do PNAIC no município de Crato/CE. Dissertação (Mestrado). 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14688> Acesso em: 15 ago. 2024.

SILVA, Ana Paula Gonçalves. Políticas de formação de professores do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): o dito e o feito. Monografia. 2019. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PICOS/Not%C3%ADcias/PICOS_2022/Biblioteca/2019/Pedagogia_2019/Ana_Paula_Gon%C3%A7alves_da_Silva.pdf Acesso em: 20 set 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, L. T. O PNAIC no contexto de dois municípios de Minas Gerais: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores? Tese (Doutorado) 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9345488 Acesso em: 21 fev. 2024.

SOUZA, L. A. Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes. Tese (doutorado). 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14842> Acesso em: 16 fev 2024.

STEINER, G. Gramáticas da criação. Lisboa: Relógio D'Água, 1994.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.