

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: SENTIDOS, CONDIÇÕES E TENSÕES NA DOCÊNCIA ALFABETIZADORA

CONTINUING TEACHER EDUCATION AS PROFESSIONAL DEVELOPMENT:
MEANINGS, CONDITIONS AND TENSIONS IN LITERACY TEACHING

FORMACIÓN CONTINUA COMO DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE:
SIGNIFICADOS, CONDICIONES Y TENSIONES EN LA DOCENCIA ALFABETIZADORA

Maria José Couto Gonçalves¹
Eduarda Mendes Malheiros²
Ginaldo Cardoso de Araújo³

RESUMO: Este artigo analisa os sentidos atribuídos por professoras alfabetizadoras à formação continuada em serviço e suas relações com o desenvolvimento profissional docente. Constitui recorte de pesquisa qualitativa desenvolvida como estudo de caso em uma rede pública municipal do interior da Bahia, no contexto de uma política institucional de formação. Participaram seis professoras alfabetizadoras dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, dois professores formadores e uma coordenadora da política formativa. Os dados, produzidos entre 2025 e 2026 por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental, foram submetidos à Análise de Conteúdo e à triangulação das fontes. Os resultados evidenciam quatro dimensões inter-relacionadas: tempo institucional de estudo e segurança profissional; reconstrução da prática e da identidade docente; inserção, pertencimento e aprendizagem na rede; e condições institucionais, materiais e territoriais do desenvolvimento profissional. Conclui-se que o desenvolvimento profissional docente não constitui efeito automático da participação em ações formativas nem responsabilidade exclusivamente individual, mas processo situado e relacional produzido na articulação entre experiência, conhecimento, reflexão, relações profissionais e condições institucionais de trabalho.

Palavras-chave: Formação continuada. Desenvolvimento profissional docente. Professores alfabetizadores.

¹Mestra em Ensino, Linguagens e Sociedade – PPGELS UNEB- campus VI, Professora da Educação Básica da Rede Estadual da Bahia e da Rede Municipal de Caetité

²Mestra em Ciências Agrárias – UFRB, Diretora de Acompanhamento à Gestão Escolar – Secretaria de Educação de Caetité.

³Orientador. Doutor em Educação e Inclusão Social UFMG Professor do Departamento de Educação Campus XII – UNEB, Professor permanente do programa de pós-graduação em Ensino, Linguagens e Sociedade- PPGELS- UNEB campus VI.

ABSTRACT: This article examines the meanings literacy teachers attribute to continuing in-service teacher education and their relationship with teacher professional development. It draws on a qualitative case study conducted in a municipal public education system in the state of Bahia, Brazil, within an institutional teacher education policy. Participants included six literacy teachers working in Grades 1–3 of elementary school, two teacher educators, and one coordinator of the initiative. Data were generated between 2025 and 2026 through semi-structured interviews, participant observation, and document analysis and were examined using Content Analysis and source triangulation. Four interrelated dimensions emerged: institutionally provided time for study and professional confidence; reconstruction of teaching practice and professional identity; professional induction, belonging, and learning within the school system; and institutional, material, and territorial conditions of professional development. The study concludes that teacher professional development is neither an automatic outcome of participation in training activities nor solely an individual responsibility; rather, it is a situated and relational process constituted through the interplay of experience, knowledge, reflection, professional relationships, and institutional working conditions.

Keywords: Continuing teacher education. Teacher professional development. Literacy teachers.

RESUMEN: Este artículo analiza los significados atribuidos por profesoras alfabetizadoras a la formación continua en servicio y su relación con el desarrollo profesional docente. Constituye un recorte de una investigación cualitativa desarrollada como estudio de caso en una red pública municipal del interior del estado de Bahía, Brasil, en el contexto de una política institucional de formación. Participaron seis profesoras alfabetizadoras de los tres primeros años de la enseñanza fundamental, dos docentes formadores y una coordinadora de la iniciativa. Los datos, producidos entre 2025 y 2026 mediante entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental, fueron sometidos al Análisis de Contenido y a la triangulación de fuentes. Los resultados evidencian cuatro dimensiones interrelacionadas: tiempo institucional de estudio y seguridad profesional; reconstrucción de la práctica y de la identidad docente; inserción, pertenencia y aprendizaje en la red; y condiciones institucionales, materiales y territoriales del desarrollo profesional. Se concluye que el desarrollo profesional docente no es un efecto automático de la participación en acciones formativas ni una responsabilidad exclusivamente individual, sino un proceso situado y relacional articulado con la experiencia, el conocimiento, la reflexión, las relaciones profesionales y las condiciones institucionales de trabajo.

Palabras clave: Formación continua. Desarrollo profesional docente. Profesores alfabetizadores.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores ocupa lugar relevante nas discussões sobre valorização profissional e qualidade da Educação Básica. No campo da alfabetização, essa questão assume particular complexidade, uma vez que ensinar crianças a se apropriarem da leitura e da escrita exige conhecimentos específicos, capacidade de interpretar diferentes

percursos de aprendizagem, acompanhamento sistemático e permanente reorganização das intervenções pedagógicas.

Nessa perspectiva, formação continuada não pode ser reduzida à participação episódica em cursos, palestras ou atividades destinadas apenas à atualização de conteúdos. Formar-se ao longo da carreira implica confrontar conhecimentos e experiências, interpretar os problemas produzidos no cotidiano da docência, ampliar repertórios e construir possibilidades para responder às demandas que emergem de diferentes contextos escolares.

Tal compreensão contrapõe-se a modelos formativos verticalizados, nos quais os conhecimentos são predominantemente definidos por agentes externos e posteriormente apresentados aos docentes para aplicação. Embora os conhecimentos especializados sejam indispensáveis, a formação perde potencial quando desconsidera que professores chegam aos processos formativos portadores de experiências, saberes, concepções, dúvidas e modos próprios de interpretar a profissão.

Nóvoa A (1992), Imbernón F (2009; 2010), Tardif M (2014) e Schön DA (2000), embora partam de perspectivas teóricas distintas, oferecem elementos para deslocar o professor da posição de mero destinatário da formação. Em comum, suas contribuições permitem reconhecer a experiência profissional, a reflexão, os saberes docentes e os contextos de trabalho como dimensões relevantes dos processos de aprender e reconstruir a profissão.

3

Discussões contemporâneas vêm ampliando essa perspectiva. Lomba MLR e Schuchter LH (2023) tratam a profissão e a formação docente a partir de dimensões históricas, identitárias, profissionais e institucionais, ressaltando a complexidade que envolve tornar-se e permanecer professor. Já Anadon SB e Silva SG (2023) chamam atenção para a necessidade de uma leitura crítica do próprio conceito de desenvolvimento profissional docente, sobretudo quando políticas formativas deslocam responsabilidades institucionais para os indivíduos e associam desenvolvimento à autorregulação e ao desempenho.

Esse contraponto é importante porque o desenvolvimento profissional não ocorre exclusivamente no plano individual. Professores trabalham em instituições e redes de ensino que podem criar — ou restringir — oportunidades para estudar, compartilhar experiências, receber acompanhamento pedagógico, produzir coletivamente e transformar conhecimentos discutidos em possibilidades concretas de atuação.

No âmbito dos sistemas estaduais e municipais brasileiros, a dimensão institucional vem adquirindo especial relevância. Martins FF, et al. (2025), ao revisarem publicações sobre

iniciativas de formação continuada empreendidas por secretarias de Educação entre 2017 e 2024, identificam a institucionalização dessas ações como preocupação presente em diferentes experiências municipais e defendem processos crítico-reflexivos capazes de articular teoria, prática e profissionalidade docente.

No campo específico da alfabetização, Miranda KCL e Silva SA (2024) reiteram a necessidade de problematizar a formação continuada considerando as particularidades dos professores responsáveis pelo ensino inicial da leitura e da escrita. Isso significa reconhecer que os desafios da formação não se resumem ao domínio técnico dos conteúdos: envolvem concepções de alfabetização, organização pedagógica, condições profissionais e características dos estudantes e das escolas.

É nesse debate que se situa a experiência analisada neste artigo. A investigação foi desenvolvida no Núcleo Educacional de Avaliação e Formação (NEAF), vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Caetité, Bahia. Instituído formalmente em 2022 (CAETITÉ, 2022), o Núcleo desenvolve formação continuada destinada aos profissionais da Educação Básica e articula formação, avaliação educacional e acompanhamento pedagógico.

No âmbito dos anos iniciais, as ações investigadas integram o projeto De mãos dadas com a docência, cuja organização envolve momentos de estudo, socialização de experiências, oficinas, produção e análise de materiais pedagógicos, sequências didáticas e planejamento. Os dados da pesquisa evidenciaram que as professoras associam a experiência formativa a estudo, atualização, segurança profissional, mudanças no planejamento, aprendizagem entre pares e inserção na rede, ao mesmo tempo que identificam limites relacionados ao acompanhamento nas escolas, às condições de trabalho e às especificidades territoriais.

Esses elementos suscitam uma questão que ultrapassa a avaliação de uma experiência institucional específica: como professoras alfabetizadoras atribuem sentidos à formação continuada em serviço e de que modo esses sentidos expressam processos e condições de desenvolvimento profissional docente?

O objetivo deste artigo é, portanto, analisar os sentidos atribuídos por professoras alfabetizadoras à formação continuada em serviço, discutindo suas relações com processos de aprendizagem profissional, reconstrução da prática, inserção e pertencimento institucional e com as condições concretas de exercício da docência.

Parte-se da compreensão de que o desenvolvimento profissional não constitui resultado automático de uma ação formativa, mas processo situado que se constrói na relação entre sujeitos, conhecimentos, experiências, relações profissionais e condições institucionais.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DA ATUALIZAÇÃO À APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

A formação continuada pode assumir concepções distintas de professor e de docência. Em modelos de caráter predominantemente técnico-instrumental, conhecimentos e metodologias são produzidos por especialistas e apresentados aos professores para posterior aplicação. Nessa configuração, os saberes construídos no exercício profissional podem ocupar posição secundária.

Albuquerque SV (2021) problematiza essa tradição ao discutir a formação continuada no interior das políticas educacionais brasileiras. A formação orientada prioritariamente pela capacitação tende a produzir uma relação na qual o professor é destinatário de respostas formuladas em outros espaços.

Compreendê-la sob a perspectiva do desenvolvimento profissional exige reconhecer que aprender a profissão é processo que não se encerra na formação inicial. Nóvoa A (1992) contribui para relacionar trajetória profissional, experiência, formação e construção da identidade docente.

Isso se torna particularmente relevante quando se analisam professores experientes. O tempo de carreira não elimina a necessidade de formação. Mudanças curriculares, novas demandas sociais, diferentes gerações de estudantes e problemas produzidos no cotidiano exigem que conhecimentos profissionais sejam continuamente revisitados.

O foco desloca-se, então, da quantidade de cursos realizados para a qualidade das oportunidades de aprendizagem profissional: que possibilidades o professor possui de refletir sobre a prática? Como seus conhecimentos são confrontados e ampliados? Que relações profissionais favorecem esse movimento? Que condições institucionais tornam possível continuar aprendendo durante a carreira?

SABERES, EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

A valorização da experiência docente não significa pressupor que toda experiência seja automaticamente formativa. Ela se converte em fonte de aprendizagem quando pode ser interrogada, confrontada com outros conhecimentos e reelaborada.

Tardif M (2014) demonstra que os saberes docentes possuem natureza plural e se constituem a partir de diferentes fontes. Saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais articulam-se nas decisões realizadas pelo professor diante das situações concretas da profissão.

Essa concepção permite superar tanto a desqualificação dos saberes da experiência quanto sua idealização. Conhecimento científico e experiência profissional não precisam ocupar polos opostos; a formação pode constituir espaço privilegiado de interlocução entre ambos.

Schön DA (2000), por sua vez, permite compreender que situações profissionais complexas nem sempre podem ser resolvidas mediante aplicação direta de conhecimentos técnicos. Refletir sobre aquilo que acontece, interpretar as consequências das decisões e reconstruir a ação integram processos de aprendizagem profissional.

No campo da alfabetização, essa questão assume especial relevância. As turmas são marcadas por diferentes ritmos e formas de apropriação da escrita, trajetórias escolares, contextos culturais e necessidades de aprendizagem. O professor precisa observar, diagnosticar, decidir, avaliar e replanejar.

A formação continuada pode contribuir justamente quando transforma situações concretas do trabalho em objetos de estudo e análise.

FORMAÇÃO SITUADA E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

Imbernón F (2009; 2010) critica formações descontextualizadas e aponta a necessidade de processos vinculados aos problemas vividos pelos docentes, aos contextos escolares e à colaboração profissional.

Essa compreensão indica que a qualidade da formação não depende apenas da pertinência dos conteúdos selecionados. Um conteúdo relevante pode produzir pouco sentido se tratado sem articulação com os contextos nos quais os professores exercem a docência.

Gatti BA (2016) amplia a discussão ao mostrar que a formação não pode ser analisada de maneira dissociada das condições profissionais. Tempo, organização institucional, carreira, apoio e condições de trabalho atravessam as possibilidades de aprendizagem docente.

Nesse sentido, instituir formação no interior da jornada de trabalho possui significado político e profissional. Significa reconhecer que estudar, refletir, planejar e produzir conhecimento não constituem atividades adicionais ao trabalho do professor, mas parte dele.

As redes de ensino, entretanto, não constituem realidades homogêneas. Escolas urbanas, rurais e quilombolas apresentam contextos, condições, identidades e necessidades distintas. A existência de referências comuns para uma rede não deve implicar apagamento das singularidades de seus territórios.

UMA DELIMITAÇÃO CRÍTICA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Embora amplamente utilizado, o conceito de desenvolvimento profissional docente não é teoricamente neutro.

Neste artigo, ele não é compreendido como sinônimo de produtividade, progressão funcional, desempenho ou acumulação individual de competências. Também não implica atribuir ao professor a obrigação de responder individualmente a problemas cuja origem envolve condições institucionais, políticas e sociais.

Anadon SB e Silva SG (2023) alertam para apropriações do desenvolvimento profissional associadas a processos de regulação e autorregulação do trabalho docente. Essa leitura evidencia que uma categoria aparentemente voltada à valorização profissional pode ser mobilizada para intensificar mecanismos de responsabilização individual.

Por outro lado, Lomba MLR e Schuchter LH (2023) oferecem elementos para compreender a formação em articulação com a identidade profissional e com os múltiplos contextos em que se constitui a profissão docente.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional é assumido neste estudo como processo contínuo, situado e relacional de aprendizagem e reconstrução da docência, constituído na articulação entre saberes, experiência, reflexão, identidade profissional, relações entre pares e condições institucionais de trabalho.

Essa definição opera como lente analítica dos dados, e não como pressuposto de que toda participação em formação necessariamente resulte em desenvolvimento.

MÉTODOS

Este artigo constitui recorte de uma pesquisa qualitativa desenvolvida como estudo de caso no âmbito do Núcleo Educacional de Avaliação e Formação de uma rede municipal de ensino do interior da Bahia. A opção pelo estudo de caso possibilitou examinar uma experiência institucional de formação em seu contexto específico de funcionamento.

Participaram da investigação nove profissionais: seis professoras alfabetizadoras, dois professores formadores e uma coordenadora vinculada à organização da política formativa. Entre as professoras, foram contempladas duas docentes do 1º ano, duas do 2º ano e duas do 3º ano do Ensino Fundamental, incluindo profissionais da sede, da zona rural e de escola quilombola.

Neste artigo, as seis professoras constituem as principais interlocutoras. As falas dos formadores e da coordenadora, os registros de observação e os documentos são utilizados como fontes complementares para contextualização e triangulação dos dados.

A produção dos dados ocorreu entre 2025 e 2026, mediante entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. As entrevistas individuais, gravadas mediante autorização, tiveram duração média aproximada de 40 minutos e abordaram, entre outros aspectos, os significados atribuídos à formação, experiências vivenciadas, repercussões percebidas na prática e desafios da alfabetização.

As observações acompanharam encontros formativos e contemplaram a organização das atividades, interações entre participantes, estratégias dos formadores, momentos de estudo, oficinas e planejamento. A análise documental envolveu o projeto De mãos dadas com a docência, planejamentos, relatórios reflexivos, sequências didáticas, roteiros e outros materiais pedagógicos relacionados às formações.

O tratamento dos dados baseou-se na Análise de Conteúdo de Bardin L (2016), envolvendo pré-análise, exploração do corpus, identificação e categorização das unidades de sentido e interpretação. Utilizou-se ainda a triangulação entre entrevistas, observações e documentos, conforme Denzin NK (1978) e Flick U (2009), com o objetivo de ampliar a consistência das interpretações.

A releitura específica do corpus para este artigo foi orientada pela problemática do desenvolvimento profissional, resultando em quatro dimensões analíticas: estudo e segurança profissional; reconstrução da prática e da identidade; inserção, pertencimento e aprendizagem profissional; e condições institucionais, materiais e territoriais.

A posição da pesquisadora em relação ao campo foi considerada ao longo do percurso metodológico. Sua trajetória profissional na rede municipal e proximidade com a constituição da experiência investigada favoreceram conhecimento aprofundado do contexto, mas também exigiram vigilância reflexiva diante do risco de interpretações predominantemente confirmatórias.

Por essa razão, familiaridade com o campo não foi tomada como garantia de compreensão. A triangulação das fontes, a distinção entre descrição e interpretação e, especialmente, a preservação das falas que apresentaram críticas e tensões foram utilizadas para confrontar possíveis leituras idealizadas. Os dados incluem, por exemplo, demandas por acompanhamento nas escolas, críticas às condições materiais e questionamentos referentes aos contextos rurais e quilombolas.

A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme Parecer nº 8.462.511. Para preservar a identidade dos participantes, as professoras foram codificadas como PA1-S, PA1-R, PA2-S, PA2-R, PA3-S e PA3-R; os formadores, como PF1/2 e PF3; e a coordenadora, como CP.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise evidenciou que a formação continuada assume significados distintos segundo as experiências profissionais e os contextos de atuação das participantes. Em vez de uma relação linear entre formação e mudança, os dados mostram interações entre aprendizagem, trajetória, identidade, pertencimento, condições institucionais e possibilidades concretas de realização da prática.

O Quadro 1 sintetiza as quatro dimensões construídas para este artigo.

Quadro 1 - Dimensões do desenvolvimento profissional identificadas na análise

Dimensão	Evidências predominantes	Sentido analítico
Estudo, atualização e segurança profissional	Estudo, preparação, atualização, apoio, enfrentamento das dificuldades	Formação como sustentação da docência ao longo da carreira
Reconstrução da prática e da identidade	Novos olhares, revisão do planejamento, percepção de mudança	Desenvolvimento como reelaboração de saberes e modos de compreender-se professora
Inserção, pertencimento e aprendizagem na rede	Entrada de nova professora, continuidade, produção e socialização	Formação como socialização profissional e construção de cultura pedagógica
Condições e tensões do desenvolvimento	Acompanhamento, territórios, recursos, inclusão e resistência	Desenvolvimento profissional condicionado por elementos institucionais e materiais

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa (2026).

ESTUDO, ATUALIZAÇÃO E SEGURANÇA PROFISSIONAL

Um dos sentidos mais recorrentes relaciona-se à formação como oportunidade para estudar, atualizar conhecimentos e encontrar referências diante das demandas cotidianas da alfabetização.

PA1-S, professora com 31 anos de experiência profissional, afirma:

“Ela é de suma importância na vida profissional, na busca por aperfeiçoar e sanar as dificuldades. É um local e espaço de aprendizagem para as dificuldades do dia a dia, um local onde se busca conhecimento, atualizando. A formação oferece segurança ao professor” (PA1-S, entrevista, 2026).

A fala articula aperfeiçoamento, enfrentamento das dificuldades e segurança profissional. Seu significado é especialmente relevante por partir de uma professora com longa experiência na alfabetização.

A necessidade de formação, portanto, não se associa exclusivamente a déficits ou in experiência. O desenvolvimento profissional não se encerra com o acúmulo de anos de exercício. Novas demandas produzem necessidade permanente de reelaboração.

PA2-S caracteriza a formação como “um momento de estudo” e de “preparação”, destacando que “sempre há coisas novas a serem aprendidas na formação”. Já PA2-R a define como “um passo além da sala de aula”.

Esse “passo além” não precisa ser compreendido como afastamento da prática, mas como oportunidade para suspender a urgência imediata do fazer pedagógico, convertendo-a em objeto de reflexão.

A formadora PF1/2 acrescenta uma dimensão institucional ao afirmar que, em razão da intensidade da rotina de trabalho, para parte dos professores a formação representa um dos poucos tempos efetivamente garantidos para estudar, ler, produzir materiais e planejar.

A segurança profissional mencionada pelas participantes não deve, portanto, ser psicologizada como simples aumento da autoconfiança. Ela parece relacionar-se também à existência de espaços coletivos nos quais dúvidas podem ser confrontadas com conhecimentos, experiências e referências profissionais.

Esse achado dialoga com abordagens recentes que situam formação e desenvolvimento profissional no encontro entre dimensões individuais, relacionais e organizacionais da profissão (LOMBA MLR e SCHUCHTER LH, 2023).

RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA E DA IDENTIDADE DOCENTE

Outra dimensão diz respeito às mudanças percebidas pelas professoras na forma como planejam, interpretam o trabalho e compreendem a própria atuação.

PA2-S afirma que a formação possibilitou “novos olhares” sobre planejamento e execução das atividades. PA2-R utiliza uma expressão ainda mais intensa ao declarar que “nasceu uma nova professora” dentro dela.

Essa última declaração deve ser tratada metodologicamente como percepção da participante, e não como comprovação objetiva de transformação integral da prática.

Sua relevância reside precisamente no significado atribuído à experiência: a formação é narrada não apenas como aquisição de uma técnica, mas como mudança no modo de perceber a si própria profissionalmente.

A constatação aproxima aprendizagem profissional e identidade. Tardif M (2014) demonstra que os saberes do professor são reconstruídos no contato entre diferentes conhecimentos e experiências; Schön DA (2000) ajuda a interpretar a prática como espaço de reflexão e reelaboração profissional.

Os dados indicam ainda que a mesma formação pode assumir sentidos diferentes conforme a fase da carreira. Para uma docente experiente, atualização e segurança; para outra,

 11
revisão mais profunda de suas referências; para uma professora recém-chegada, apoio para compreender o contexto profissional.

Desse modo, desenvolvimento profissional não constitui percurso padronizado. Processos coletivos de formação precisam reconhecer que seus participantes chegam com diferentes trajetórias, saberes e necessidades.

INSERÇÃO, PERTENCIMENTO E APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NA REDE

Um dos achados de maior interesse analítico aparece no relato de PA1-R, professora recém-ingressa na Rede Municipal de Ensino.

Ela afirma que seu primeiro contato sistemático com a organização pedagógica da rede ocorreu por meio da própria formação, antes mesmo de conhecer plenamente a escola em que passaria a atuar.

Nesse caso, a formação assume função de inserção e socialização profissional.

Ingressar em uma nova rede implica conhecer concepções pedagógicas, modos de planejamento, materiais, expectativas, profissionais e formas de organização do trabalho. A

aprendizagem da profissão, portanto, não ocorre apenas antes do ingresso na carreira, mas também nos movimentos de entrada e reentrada em diferentes contextos profissionais.

Outro dado aparece no relato de PA3-S. A professora diferencia experiências anteriores, em que recebia materiais e orientações já definidos, de momentos atuais em que participa da produção e adaptação de materiais. Os registros das formações confirmam a presença de estudo, socialização, oficinas, produção e planejamento.

A passagem da recepção para a produção é relevante porque amplia a autoria profissional. O professor deixa de ser exclusivamente executor e passa a participar da elaboração, discussão e adequação das propostas.

PA3-R também destaca a continuidade e o caráter sequencial dos encontros como elementos relevantes para sua aprendizagem profissional.

Esse resultado dialoga com o estudo de Martins FF, et al. (2025), que identifica a institucionalização da formação em estados e municípios como dimensão relevante da oferta de processos formativos mais contínuos.

Os dados deste estudo acrescentam, entretanto, uma nuance: institucionalizar formação não significa apenas criar regularidade administrativa. Para uma professora recém-chegada, o espaço funcionou como mediação de pertencimento e inserção na cultura profissional da rede.

12

Assim, estudar também pode constituir uma forma de tornar-se parte de uma comunidade profissional.

CONDIÇÕES, TERRITÓRIOS E TENSÕES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Os resultados impedem uma leitura idealizada segundo a qual a existência de encontros formativos produziria automaticamente desenvolvimento profissional.

As próprias professoras apontam condições que sustentam ou limitam a possibilidade de transformar o que é discutido na formação em prática.

Um primeiro aspecto refere-se ao acompanhamento pedagógico. PA1-S demanda “um apoio mais direto nas escolas”. PA1-R, atuante no contexto rural, formula sua necessidade de maneira mais explícita:

Seria importante os coordenadores estarem na escola. Nem que seja por itinerância semanal nas escolas. Sentimos muito esta ausência de uma coordenação próxima à escola” (PA1-R, entrevista, 2026).

PA2-R, por sua vez, afirma que, apesar do trabalho em rede, “falta um olhar individualizado por escola”.

Esses relatos evidenciam uma tensão entre formação em rede e acompanhamento situado. Referências comuns favorecem determinada unidade pedagógica, mas não eliminam diferenças entre escolas.

Essa questão torna-se ainda mais evidente na experiência de PA3-R, professora de escola quilombola. Embora reconheça contribuições da formação, ela aponta a necessidade de adaptar determinadas propostas e aprofundar a relação com a identidade e com a realidade de sua comunidade.

Territorializar a formação significa, nesse sentido, mais do que inserir referências culturais pontuais. Implica reconhecer que contextos diferentes produzem demandas profissionais distintas.

Também aparecem limitações materiais. Professoras relatam dificuldades relacionadas à disponibilidade de recursos e situações nas quais precisam produzir materiais fora do tempo institucional.

Esses dados são decisivos para a interpretação do desenvolvimento profissional. Um professor pode compreender uma proposta, considerá-la pertinente e desejar realizá-la e, ainda assim, encontrar condições objetivas que impedem sua implementação.

É nesse ponto que a crítica de Anadon SB e Silva SG (2023) se torna especialmente pertinente. Transformar desenvolvimento profissional em dever individual pode ocultar responsabilidades institucionais e produzir a expectativa de que professores respondam sozinhos a problemas relacionados à estrutura, à organização do trabalho e às políticas educacionais.

As entrevistas revelam ainda desafios associados à heterogeneidade das turmas e à educação inclusiva, indicando necessidade de apoio e formação para lidar com diferentes ritmos e necessidades dos estudantes.

Também houve resistência à implantação da proposta. Formadores relatam dificuldades iniciais de adesão, e PA2-R reconhece que inicialmente experimentou medo diante da novidade, mas posteriormente passou a perceber a formação como apoio.

Essa resistência não deve ser interpretada simplesmente como ausência de compromisso. Pode envolver experiências anteriores, desconfiança, sobrecarga, insegurança ou falta de identificação inicial com a proposta.

A confiança institucional, assim como o desenvolvimento profissional, constrói-se ao longo do tempo.

A análise das quatro dimensões permite sintetizar o desenvolvimento profissional como processo que depende da articulação entre trajetória docente, oportunidades de estudo, saberes, reflexão, relações entre pares, mediação profissional, acompanhamento, condições de trabalho e características territoriais.

A revisão internacional conduzida por Ventista OM e Brown C (2023), envolvendo 125 estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, reforça a necessidade de cautela na atribuição de efeitos diretos da formação aos resultados dos estudantes, uma vez que a base de evidências causalmente robustas permanece limitada.

No presente estudo, portanto, não se afirma que a formação tenha causado mudanças determinadas na prática ou no desempenho dos estudantes. O que os dados permitem sustentar são sentidos atribuídos pelas professoras, percepções de desenvolvimento e convergências entre essas narrativas, observações e documentos.

Essa distinção é fundamental para a validade das conclusões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

14

Este estudo buscou analisar os sentidos atribuídos por professoras alfabetizadoras à formação continuada em serviço e suas relações com processos e condições de desenvolvimento profissional docente.

Os resultados evidenciam que a formação é significada como espaço de estudo, atualização, segurança profissional, reconstrução da prática, pertencimento e aprendizagem ao longo da carreira.

Esses sentidos, contudo, não são homogêneos. Professoras situadas em diferentes momentos profissionais constroem relações distintas com a mesma experiência formativa. Para uma docente com longa trajetória, destaca-se a possibilidade de atualização e fortalecimento profissional; para outra, a formação aparece associada à reconstrução da maneira de compreender-se professora; para uma recém-ingressa, funciona também como dispositivo de inserção na cultura profissional da rede.

Outro resultado relevante diz respeito às condições institucionais. A existência de tempos destinados à formação no interior do trabalho docente expressa o reconhecimento de que estudar, refletir, produzir e planejar constituem componentes da profissão.

Isso impede que desenvolvimento profissional seja interpretado como responsabilidade exclusivamente individual.

Ao mesmo tempo, os dados evidenciam que a formação não opera independentemente das condições de trabalho. Demandas por acompanhamento pedagógico, diferenças entre contextos urbanos, rurais e quilombolas, limitações materiais e desafios relacionados à inclusão demonstram que a mobilização dos conhecimentos construídos durante a formação depende das condições concretas nas quais os professores atuam.

A principal contribuição analítica do estudo está, assim, na compreensão do desenvolvimento profissional docente como processo situado e relacional, constituído na articulação entre experiência, conhecimento, reflexão, identidade, relações profissionais, pertencimento e condições institucionais de exercício da docência.

Esse resultado também impõe limites à interpretação. A pesquisa constitui estudo de caso realizado em uma rede municipal específica, com número delimitado de participantes. Não permite generalizações para outras redes nem o estabelecimento de relações causais entre participação nas formações, transformação objetiva das práticas e resultados de aprendizagem dos estudantes.

Estudos futuros poderão acompanhar longitudinalmente práticas docentes em sala de aula, explorar diferenças entre fases da carreira e investigar como políticas institucionalizadas de formação interagem com condições de trabalho, culturas escolares e aprendizagem dos estudantes.

Ainda assim, as evidências analisadas permitem sustentar que políticas permanentes de formação podem constituir espaços significativos de desenvolvimento profissional quando asseguram não somente conteúdos, mas tempo, continuidade, escuta, reflexão, aprendizagem entre pares, autoria profissional e condições para que problemas reais da docência se transformem em objetos de investigação e aprendizagem coletiva.

REFERÊNCIAS

1. ALBUQUERQUE SV. Formação continuada de professores nas políticas educacionais no Brasil do século XXI. Curitiba: Appris, 2021.
2. ANADON SB, SILVA SG. Políticas de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional Docente: uma estratégia de governamentalidade neoliberal empresarial. Educar em Revista, 2023; 39: e88029.

3. BARDIN L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
4. CAETITÉ (BA). Decreto nº 059, de 14 de setembro de 2022. Dispõe sobre a criação do Núcleo Educacional de Avaliação e Formação - NEAF. *Diário Oficial do Município de Caetité*, 14 set. 2022.
5. DENZIN NK. *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. 2nd ed. New York: McGraw-Hill, 1978.
6. FLICK U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
7. GATTI BA. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 2016; 1(2): 161-171.
8. IMBERNÓN F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
9. IMBERNÓN F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
10. LOMBA MLR, SCHUCHTER LH. Profissão docente e formação de professores/as para a Educação Básica: reflexões e referenciais teóricos. *Educação em Revista*, 2023; 39: e41068.
11. MARTINS FF, et al. Iniciativas de estados e municípios brasileiros para a formação continuada de professores: uma revisão sistemática de literatura. *Educação*, 2025; 50.
12. MIRANDA KCL, SILVA SA. Formação de professores alfabetizadores: reflexões sobre a formação continuada. *Educação em Foco*, 2024; 27(53): 1-20.
13. NÓVOA A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
14. NÚCLEO EDUCACIONAL DE AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE CAETITÉ. *De mãos dadas com a docência: formação continuada em práticas docentes na perspectiva da pesquisa, reflexão e inclusão*. Caetité: NEAF/CTE, 2022.
15. SCHÖN DA. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
16. TARDIF M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.
17. VENTISTA OM, BROWN C. Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 2023; 8(1): 100565.