

FORMAÇÃO CONTINUADA E OS SABERES DOCENTES: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E SUPERVISORAS SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

CONTINUING EDUCATION AND TEACHING KNOWLEDGE: PERCEPTIONS OF TEACHERS AND SUPERVISORS ABOUT PEDAGOGICAL PRACTICE

FORMACIÓN CONTINUA Y CONOCIMIENTO DOCENTE: PERCEPCIONES DE DOCENTES Y SUPERVISORES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-226>

Data de submissão: 23/09/2025

Data de publicação: 23/10/2025

Marcia Oliveira Izel de Melo e Silva

Mestre em Educação

Instituição: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

E-mail: marciaizel@bol.com.br

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0230923080539699>

Josué José de Carvalho Filho

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista (SP)

E-mail: carvalhofilho.josue@unir.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1765345771198509>

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa empírica sobre a formação continuada e os saberes docentes de professores alfabetizadores e supervisores da rede pública municipal de Porto Velho-RO. O estudo teve como objetivo geral investigar como a formação continuada do Programa Alfabetiza Porto Velho impacta os saberes docentes e a prática pedagógica de professores alfabetizadores e supervisores. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Tardif (2022), Gauthier et al. (2013), Gatti et al. (2019), Freire (1999) e Pimenta (2002), que discutem a profissionalização docente e a articulação entre teoria, prática e experiência. A pesquisa foi exploratória/descriptiva, de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras e questionários com as supervisoras. Os dados indicam que o Programa Alfabetiza Porto Velho contribuiu para o aprimoramento da prática pedagógica e dos conhecimentos docentes. No entanto, há um descompasso entre os conteúdos das formações e as demandas escolares, dificultando a integração entre teoria e prática, emergindo desse cenário que a formação continuada seja mais dinâmica e alinhada ao cotidiano escolar, além da valorização de espaços colaborativos entre professores. Apesar de sua relevância, o programa precisa de ajustes para ampliar e melhorar os processos de ensino e aprendizagem na alfabetização.

Palavras-chave: Formação Continuada. Saberes Docentes. Alfabetização. Professores Alfabetizadores. Profissionalização Docente.

ABSTRACT

This article presents the results of an empirical research on the continuing education and teaching knowledge of literacy teachers and supervisors in the municipal public network of Porto Velho-RO. The general objective of the study was to investigate how the continuing education of the Alfabetiza

Porto Velho Program impacts the teaching knowledge and pedagogical practice of literacy teachers and supervisors. The theoretical framework is based on authors such as Tardif (2022), Gauthier et al. (2013), Gatti et al. (2019), Freire (1999), and Pimenta (2002), who discuss teacher professionalization and the articulation between theory, practice, and experience. The research was exploratory/descriptive, with a qualitative approach (Bogdan; Biklen, 1994), conducted thru semi-structured interviews with literacy teachers and questionnaires with supervisors. The data indicate that the Alfabetiza Porto Velho Program contributed to the improvement of pedagogical practice and teacher knowledge. However, there is a mismatch between the training content and school demands, hindering the integration between theory and practice. This scenario calls for continued training to be more dynamic and aligned with the school routine, as well as the appreciation of collaborative spaces among teachers. Despite its relevance, the program needs adjustments to expand and improve the teaching and learning processes in literacy.

Keywords: Continuing Education. Teacher Knowledge. Literacy. Literacy Teachers. Teacher Professionalization.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación empírica sobre la formación continua y los saberes docentes de profesores alfabetizadores y supervisores de la red pública municipal de Porto Velho-RO. El estudio tuvo como objetivo general investigar cómo la formación continua del Programa Alfabetiza Porto Velho impacta los saberes docentes y la práctica pedagógica de profesores alfabetizadores y supervisores. La fundamentación teórica se apoya en autores como Tardif (2022), Gauthier et al. (2013), Gatti et al. (2019), Freire (1999) y Pimenta (2002), que discuten la profesionalización docente y la articulación entre teoría, práctica y experiencia. La investigación fue exploratoria/descriptiva, de enfoque cualitativo (Bogdan; Biklen, 1994), realizada a través de entrevistas semiestructuradas con maestras alfabetizadoras y cuestionarios con las supervisoras. Los datos indican que el Programa Alfabetiza Porto Velho contribuyó a la mejora de la práctica pedagógica y de los conocimientos docentes. Sin embargo, existe un desajuste entre los contenidos de la formación y las demandas escolares, lo que dificulta la integración entre teoría y práctica. De este escenario surge la necesidad de que la formación continua sea más dinámica y esté alineada con el día a día escolar, además de la valoración de espacios colaborativos entre profesores. A pesar de su relevancia, el programa necesita ajustes para ampliar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la alfabetización.

Palabras clave: Formación Continua. Saberes Docentes. Alfabetización. Profesores Alfabetizadores. Profesionalización Docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada é amplamente reconhecida como um dos pilares fundamentais para o fortalecimento da prática pedagógica e para a consolidação da profissionalização docente. No cenário educacional brasileiro, a trajetória da docência tem sido marcada por avanços e retrocessos (Carvalho Filho, Batista; Souza Neto, 2022), o que reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem o professor como sujeito ativo na construção de uma educação de qualidade e socialmente transformadora. No campo da alfabetização, em particular, o exercício da docência exige saberes específicos, sensibilidade pedagógica e constante atualização, elementos que ultrapassam os limites da formação inicial e se expandem ao longo de toda a carreira profissional.

Nesse contexto, a formação continuada se configura como um espaço privilegiado de reflexão e aprimoramento, no qual os saberes docentes são continuamente construídos, ressignificados e mobilizados em resposta às demandas concretas da prática educativa. Tais saberes, conforme defendem Tardif (2022), Gauthier et al. (2019), Freire (1999) e Pimenta (2002), devem ser compreendidos como construções sociais, históricas e profissionais que articulam, de maneira indissociável, teoria, prática e experiência. Reconhecer essa complexidade é essencial para compreender os desafios vivenciados pelos professores alfabetizadores e as possibilidades de fortalecimento do seu desenvolvimento profissional por meio de processos formativos contextualizados e significativos.

A formação continuada, nesse sentido, contribui para o aprimoramento das competências, conhecimentos e habilidades dos professores ao longo de sua trajetória, possibilitando que ofereçam uma educação mais qualificada e responsável às necessidades dos estudantes. Os saberes docentes assumem, assim, um papel central nesse processo, pois englobam os conhecimentos sistematizados, as vivências acumuladas, os valores pedagógicos e as práticas construídas no cotidiano escolar.

Gatti et al. (2019) assevera que a constituição da profissionalidade docente requer uma formação sólida, tanto inicial quanto continuada, que integre saberes do senso comum com conhecimentos científicos capazes de embasar práticas pedagógicas contextualizadas. Para as autoras, o trabalho docente envolve uma dimensão subjetiva e relacional, que não pode ser reduzida a indicadores objetivos, exigindo, portanto, percursos formativos que reconheçam essa complexidade.

A relação entre formação continuada e saberes docentes mostra-se, portanto, inseparável da qualificação das práticas pedagógicas e do fortalecimento da identidade profissional docente, sobretudo no processo de alfabetização. Essa articulação dinâmica e reflexiva contribui significativamente para uma educação comprometida com a transformação social e com a promoção da aprendizagem significativa.

Tardif (2022) destaca que a formação continuada deve se constituir como um processo reflexivo, no qual os professores possam analisar suas práticas, atualizar seus conhecimentos e dialogar com as experiências de seus pares, reconhecendo que os saberes docentes são situados e moldados pelos contextos sociais, culturais e institucionais nos quais os educadores atuam. A esse respeito, Növoa (1992) acrescenta que os saberes da docência resultam de uma construção que envolve simultaneamente o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do professor, sendo imprescindível uma base epistemológica que sustente a indissociabilidade entre teoria e prática.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa empírica realizada com professoras alfabetizadoras e supervisoras da rede pública municipal de Porto Velho. A investigação teve como propósito contribuir para o aprimoramento do processo de alfabetização no município, tendo como questão norteadora: Como a formação continuada do Programa Alfabetiza Porto Velho impacta sobre o processo de mobilização de saberes e a prática pedagógica dos professores alfabetizadores e supervisores?

Com base nessa indagação, o estudo estabeleceu como objetivo geral: investigar como a formação continuada do Programa Alfabetiza Porto Velho impacta os saberes docentes e a prática pedagógica de professores alfabetizadores e supervisoras. Os objetivos específicos definidos foram: a) identificar os tipos de saberes docentes mobilizados na prática pedagógica; b) analisar a percepção das professoras e supervisoras sobre a relevância da formação continuada do Programa Alfabetiza Porto Velho; e c) relacionar as práticas observadas com os referenciais teóricos sobre saberes docentes.

Ao discutir as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional, esta pesquisa busca evidenciar os significados atribuídos pelas professoras alfabetizadoras e supervisoras às suas experiências formativas, demonstrando como tais vivências repercutem diretamente na prática docente. Com isso, reafirma-se que uma formação continuada alinhada às reais necessidades dos professores e aos contextos escolares concretos constitui um instrumento estratégico de aprimoramento pedagógico, sobretudo no ensino da alfabetização, onde a articulação entre teoria, prática e experiência é indispensável.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória/descritiva, de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), por buscar compreender as percepções e experiências de professores alfabetizadores em relação à formação continuada e à mobilização dos saberes docentes em sua prática pedagógica.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede pública municipal de Porto Velho, localizadas em distintas zonas geográficas da cidade (Leste, Oeste, Norte e Sul), todas pertencentes à tipologia B. A seleção dessas unidades escolares teve como propósito possibilitar uma análise comparativa que contemplasse a diversidade regional e as particularidades socioeconômicas de cada território, assegurando, assim, uma representatividade territorial mais ampla e uma leitura dos dados pautada em um olhar contextualizado e equilibrado.

As participantes desta pesquisa foram quatro professoras alfabetizadoras (P1, P2, P3 e P4) e quatro supervisoras (S1, S2, S3 e S4), todas vinculadas a escolas da rede municipal de ensino de Porto Velho. A seleção considerou exclusivamente profissionais que participam da formação continuada promovida pelo Programa Alfabetiza Porto Velho, garantindo, assim, a coerência entre o objeto de estudo e o público investigado.

A coleta de dados desta pesquisa baseou-se em três fontes principais. A primeira consistiu na análise documental, que envolveu a leitura e interpretação da Lei Complementar nº 912/2022 e do Documento Orientador do Programa Alfabetiza Porto Velho (PAPV, 2022), seguindo a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), para quem a pesquisa documental constitui um importante recurso complementar às demais técnicas qualitativas. A segunda foi a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas a quatro supervisoras pedagógicas, considerando as orientações de Lüdke e André (2013) acerca da validade e pertinência desse instrumento para a coleta de percepções e opiniões. Por fim, a terceira envolveu entrevistas semiestruturadas com quatro professoras alfabetizadoras, com o intuito de compreender, a partir de seus relatos, os saberes docentes mobilizados durante a formação continuada promovida pelo Programa, possibilitando explorar dimensões subjetivas e contextuais das experiências formativas, bem como suas implicações na prática pedagógica.

Os dados foram analisados à luz da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), utilizando-se categorias previamente definidas a partir do referencial teórico e subcategorias emergentes do material empírico. A análise foi organizada em três eixos: o primeiro discute as contribuições da formação continuada promovida pelo Programa Alfabetiza Porto Velho (PAPV, 2022) para a recuperação e recomposição das aprendizagens; o segundo aborda os saberes e práticas docentes mobilizados pelos professores participantes, com ênfase nas estratégias de ensino da leitura e da escrita; e o terceiro analisa as percepções das supervisoras, destacando os impactos da formação continuada em sua atuação no processo educativo e no acompanhamento pedagógico.

A pesquisa foi aprovada pelo CEP-UNIR, parecer nº 6.410.283, em 06 de outubro de 2023, respeitou os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde,

garantindo o anonimato das participantes e o uso das informações exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados indicaram que as professoras valorizam a formação continuada como espaço de atualização e troca de experiências, mas também revelaram críticas a formações descontextualizadas da prática escolar. Em relação ao seguinte questionamento: quais as percepções das professoras a respeito da formação continuada do Programa Alfabetiza Porto Velho como contribuição para a melhoria da prática pedagógica? Observamos as seguintes falas das professoras:

[...] contribui para a melhoria da prática alfabetizadora, porque oportunizam conhecermos e/ou buscar instrumentos que aceleram o processo de aprendizagem [...] (P1).

[...] o programa vem ajudando no contexto de organização e mudança de estratégias, as formações são de suma importância para troca de experiências e as discussões são válidas principalmente para o alinhamento das habilidades [...] (P2).

[...] nas formações que participei do Programa Alfabetiza Porto Velho não há discussões coletivas (P3).

[...] percebi maior aprendizagem pelos alunos. Um material adequado que norteia o professor [...] dividimos experiências vividas na sala de aula, refletimos sobre a prática pedagógica e de outros, como uma ação de transformação social (P4).

A partir da análise das falas das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, identificou-se que a formação continuada oferecida pelo Programa Alfabetiza Porto Velho (PAPV) é percebida, em sua maioria, como um fator significativo na melhoria da prática pedagógica, especialmente no que tange ao processo de alfabetização. As falas de P1, P2 e P4 evidenciam contribuições positivas do programa para o cotidiano docente, enquanto a fala de P3 aponta limitações importantes.

As participantes P1 e P2 destacaram que o PAPV favorece a apropriação de instrumentos e estratégias pedagógicas que aceleram o processo de aprendizagem e contribuem para a organização do trabalho docente. A fala de P2 ressalta ainda o papel das formações como espaços de troca de experiências e de alinhamento pedagógico, reforçando a importância do diálogo e da construção coletiva de saberes. Nesse contexto, Gatti et al. (2019) compreendem a formação continuada como uma oportunidade de transformação da prática docente, ao permitir a experimentação de novas estratégias e a ressignificação de experiências.

Já a fala de P4 valoriza a formação como um espaço de reflexão sobre a prática e de socialização de vivências que podem resultar em transformações pedagógicas. A percepção de maior aprendizagem dos estudantes, aliada ao uso de materiais adequados, revela que a formação contribui não apenas para o desenvolvimento profissional do docente, mas também para a melhoria dos resultados educacionais.

Tal constatação encontra respaldo em Freire (1999), que defende uma educação libertadora, voltada à construção da consciência crítica e à valorização da leitura e da escrita como instrumentos de transformação social.

Por outro lado, a fala de P3 evidencia um aspecto crítico do programa: a ausência de discussões coletivas durante as formações. Essa lacuna compromete o envolvimento das professoras e a eficácia da formação, ao dificultar a criação de vínculos, o sentimento de pertencimento e a ressignificação das práticas pedagógicas. A ausência de espaços dialógicos é apontada por Lima (2007) como um obstáculo à motivação e ao engajamento docente, uma vez que o modo como o conteúdo é trabalhado em sala de aula é decisivo para o sucesso da aprendizagem.

A crítica da professora P3 revela, portanto, a necessidade de reestruturação das formações do PAPV, com a inclusão de momentos de escuta e troca entre os profissionais, promovendo o reconhecimento da experiência docente como fonte legítima de saber. Para Kleiman (2007), o desenvolvimento de competências em leitura e escrita depende da prática sistemática e significativa dessas atividades, o que só é possível com o envolvimento ativo e reflexivo do professor.

Dessa forma, os dados apontam que a formação continuada oferecida pelo PAPV tem potencial para fortalecer a prática pedagógica, desde que esteja ancorada em processos reflexivos, colaborativos e contextualizados (Carvalho Filho; Rufino; Souza Neto, 2020). A participação ativa das professoras alfabetizadoras é um indicativo da relevância do programa, mas também evidencia a necessidade de aprimoramentos para que a formação seja, de fato, significativa e eficaz.

Em síntese, os resultados da pesquisa indicam que, embora o PAPV seja reconhecido como uma ação importante para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores, sua efetividade está diretamente relacionada à qualidade das formações oferecidas. Investir em propostas formativas mais dialógicas, com foco na prática docente e nas demandas reais das salas de aula, é fundamental para garantir avanços concretos na alfabetização e no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação aos seguintes questionamentos: durante a formação do Programa Alfabetiza Porto Velho houve troca de conhecimentos/saberes entre os professores? Na sua opinião, que conhecimentos são necessários para se tornar um professor alfabetizador? A respeito destes questionamentos, as professoras responderam:

Sim. Sempre há troca de experiências exitosas e partilha de conhecimento [...] é necessário que o professor alfabetizador seja capaz de conhecer e prever as dificuldades do aluno, para poder realizar seus planos e estratégias, para auxiliar em seu aprendizado (P1).

Sim, relatos de experiência, partilham conhecimentos de outras escolas. Em primeiro lugar é necessário ter perfil de professor alfabetizador e buscar conhecimento na área (P2).

Quase nada, nas formações há muita imposição e nada de diálogo. Para ser um professor alfabetizador precisa ter conhecimento de metas e metodologias, trabalhar adequadamente com os vários níveis de aprendizagem (P3).

Sim, sempre há troca de experiências, com foco no planejamento, metodologia do programa. Para ser um professor alfabetizador é necessário conhecimentos acadêmicos, humanos e prazerosos no que faz (P4).

As respostas obtidas revelam percepções diversas quanto à efetividade das formações e à compreensão dos saberes essenciais à prática docente na alfabetização. As falas de P1, P2 e P4 destacam positivamente a troca de experiências durante os encontros formativos. As professoras mencionam que houve partilhas de vivências, relatos de práticas exitosas e discussão de metodologias utilizadas nas escolas, o que proporcionou ampliação dos saberes docentes e aprimoramento das práticas pedagógicas. Essa percepção está em consonância com Tardif (2022), ao afirmar que os saberes docentes se constroem também a partir da interação e confronto com os saberes de outros professores, no contexto coletivo da profissão. Tais saberes experienciais ganham valor e objetividade quando sistematizados a partir da prática compartilhada.

Do ponto de vista das professoras, a formação proporcionou atualização dos conhecimentos, ampliação de repertório didático e apoio na elaboração do planejamento e das estratégias metodológicas, contribuindo para uma atuação mais consciente e intencional no processo de alfabetização. Como ressalta Freire (1999), ser professor é um processo contínuo, que se constrói na prática e na reflexão constante sobre essa prática. A docência, portanto, não é estática, mas dinâmica, exigindo aprendizagem constante por meio da troca com os pares e da escuta ativa das experiências escolares.

Entretanto, a fala de P3 aponta uma perspectiva crítica em relação às formações do PAPV, ao afirmar que os encontros são marcados por imposições e carecem de diálogo entre os participantes. Tal crítica denuncia um modelo formativo verticalizado, em que as experiências das professoras não são valorizadas e há pouca abertura para o compartilhamento de práticas pedagógicas. Isso indica uma limitação importante na estrutura das formações, que, ao invés de favorecerem o protagonismo docente, podem promover desmotivação e afastamento das participantes. Nesse aspecto, Nóvoa (2017) adverte que o desenvolvimento profissional docente depende fundamentalmente da troca entre os professores e da valorização dos saberes que emergem da experiência cotidiana da sala de aula.

A ausência de espaço para diálogo e colaboração relatada por P3 evidencia a necessidade de reestruturação das práticas formativas, com vistas a promover uma abordagem mais democrática, dialógica e contextualizada. Como destaca Freire (1996), a escuta e o reconhecimento dos saberes dos professores são essenciais para a construção de uma educação emancipadora. Ao ignorar a realidade

vivida pelas professoras, a formação deixa de cumprir seu papel de potencializadora da prática pedagógica.

Quanto aos saberes e conhecimentos considerados essenciais para a atuação do professor alfabetizador, as quatro participantes são unânimes ao apontar a importância do domínio pedagógico, da sensibilidade para lidar com diferentes níveis de aprendizagem e do gosto pela profissão. Tais aspectos refletem a complexidade do ato de alfabetizar, que exige tanto o domínio teórico-metodológico quanto habilidades interpessoais e afetivas. Além disso, P2 destaca a necessidade de que o professor tenha "perfil de alfabetizador", indicando que a docência na alfabetização requer competências específicas, como empatia, escuta ativa, criatividade e capacidade de adaptação.

Nesse sentido, os critérios estabelecidos pelo Documento Orientador do PAPV (2022) corroboram as falas das professoras ao listar atributos como domínio dos conhecimentos sobre leitura e escrita, habilidades para trabalhar com a faixa etária, comprometimento com o planejamento coletivo, sensibilidade à diversidade e participação ativa nas formações. Esses critérios evidenciam que o professor alfabetizador precisa articular competências cognitivas, emocionais e éticas para garantir o direito à alfabetização de todos os estudantes.

Além disso, a importância da leitura como prática formativa e emancipadora foi apontada, com base em Cagliari (2005), que a define como uma herança maior que o diploma, sendo essencial para o desenvolvimento pessoal e intelectual ao longo da vida. Essa concepção reforça a ideia de que o professor alfabetizador precisa também ser um leitor assíduo e crítico, capaz de mediar o acesso dos estudantes ao universo da linguagem escrita de maneira significativa.

Por fim, observa-se nas falas das professoras um forte senso de responsabilidade com a aprendizagem dos estudantes, o que demonstra o compromisso ético com a função social da escola. Esse compromisso se revela no esforço para planejar atividades adequadas, buscar formação e refletir constantemente sobre a prática. Como enfatiza Alves (2017), o processo de alfabetizar letrando exige articulação entre as políticas educacionais, a escola e o professor, a fim de garantir condições para o desenvolvimento das crianças.

Assim, os resultados da pesquisa revelam que, embora haja críticas quanto ao formato das formações oferecidas pelo PAPV, especialmente no que tange à escuta e ao diálogo, as participantes reconhecem a importância da troca de experiências e da construção coletiva do conhecimento para a melhoria da prática alfabetizadora. Ao mesmo tempo, ressaltam que ser professor alfabetizador exige um conjunto complexo de saberes, que envolve tanto o domínio teórico quanto o engajamento ético e afetivo com a profissão e com os estudantes.

Em relação as supervisoras quanto à relevância da formação para a sua atuação no acompanhamento pedagógico do Programa Alfabetiza Porto Velho (PAPV) a partir do questionamento: em que medida a formação continuada do PAPV contribui com o seu trabalho na supervisão? Obtivemos as seguintes respostas:

[...] Minha participação é ativa, cada formação tem contribuído, pois podemos compartilhar com outras colegas supervisoras nossas experiências, além de ouvir outras vivências [...]. realizar metodologia de observação da sala de aula (MOSA), coletar os dados da FLEO (Ficha de leitura escrita e oralidade) (S1).

[...] Participo de todas as formações têm contribuído porque a supervisora acompanha o processo e precisa conhecer o programa para ser suporte do professor (S2).

[...] Minha participação nas formações é ativa, tem contribuído para o entendimento e desenvolvimento do programa na escola (S3).

[...] Enquanto supervisora participo das formações e meu papel é acompanhar sistematicamente com foco no alcance das metas do programa, percebe-se que há falhas no programa (S4).

As falas coletadas demonstram que as supervisoras têm uma participação ativa nas formações, reconhecendo nelas um espaço formativo significativo, ainda que com ressalvas quanto à estrutura e à efetividade. A supervisora S1 destacou a importância das trocas de experiências entre pares e da escuta de outras vivências profissionais como elementos formativos essenciais. Além disso, apontou a utilização de instrumentos como a Ficha de Leitura, Escrita e Oralidade (FLEO) como recurso metodológico que fortalece a prática da supervisão. Essa fala remete à ideia de que a formação se efetiva quando é contextualizada e promove o compartilhamento de saberes práticos, conforme Tardif (2022), que reconhece o saber da experiência como essencial à constituição da profissionalidade docente.

A fala de S2 reforça o papel da supervisora como mediadora entre a formação e a prática pedagógica, ao afirmar que o acompanhamento do programa exige conhecimento prévio de seus fundamentos, para que seja possível oferecer suporte efetivo às professoras alfabetizadoras. Trata-se de uma visão alinhada ao que defende Gatti et al. (2019), ao afirmar que a supervisão precisa estar articulada ao desenvolvimento profissional contínuo, com base na escuta, no acompanhamento e no diálogo com os docentes.

Já S3 reconhece que sua participação ativa nas formações contribui diretamente para o desenvolvimento do Programa na escola, o que evidencia uma percepção de alinhamento entre a política formativa e a gestão pedagógica do cotidiano escolar. Essa relação direta entre formação e prática também é defendida por García (2009), que entende a formação continuada como um processo que articula teoria, prática e reflexão, contribuindo para a construção coletiva dos saberes docentes e para a melhoria dos processos educacionais.

Contudo, a fala da S4 aponta de forma crítica que, mesmo participando das formações e acompanhando as metas do Programa, ainda percebe falhas em sua execução. Essa observação é relevante para problematizar a efetividade das formações oferecidas, especialmente quando estas não contemplam as reais necessidades das escolas nem valorizam os saberes produzidos localmente. Como ressalta Freire (1999), a formação docente precisa ser dialógica, construída com e a partir dos sujeitos da educação, e não imposta de maneira verticalizada.

As reflexões das supervisoras, portanto, revelam tanto os ganhos quanto os desafios das formações do PAPV. De um lado, evidenciam que houve fortalecimento do trabalho pedagógico por meio do compartilhamento de práticas pedagógicas, maior apropriação das metas do Programa e uso de instrumentos de acompanhamento da aprendizagem. De outro, sinalizam que o modelo de formação ainda necessita de ajustes que o tornem mais responsivo ao contexto das escolas.

No que se refere à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, as supervisoras apontam avanços relacionados à atualização das práticas pedagógicas, planejamento mais qualificado, uso de metodologias diversificadas e de novos recursos, além de uma nova concepção de avaliação. Isso permite inferir que a formação continuada, quando bem estruturada e articulada com a prática, potencializa o trabalho docente e contribui para os objetivos do programa, conforme propõe (BRASIL, 2014, p. 55), ao afirmar que:

Para que o professor se torne agente de uma práxis transformadora, é necessário compreender o contexto escolar como espaço de possibilidades de investigação que o desafiarão a encontrar soluções, estratégias e metodologias diversificadas para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

A formação continuada, nesse sentido, deve oferecer condições para que os educadores reflitam criticamente sobre suas práticas, investiguem o contexto escolar e elaborem respostas criativas e eficazes às demandas educacionais. Isso inclui não apenas os professores, mas também os supervisores, cuja atuação articuladora entre a gestão pedagógica e a sala de aula é essencial para a transformação da escola em um espaço de aprendizagens significativas.

Nesse aspecto, torna-se indispensável repensar o modelo de formação continuada adotado. Os chamados “pacotes prontos” de formação tendem a desconsiderar os contextos reais das escolas e as experiências acumuladas pelos profissionais da educação. É necessário ouvir os professores e supervisores, diagnosticar as necessidades locais e construir propostas formativas mais dialógicas, pertinentes e flexíveis. A valorização da escuta e da experiência docente é um caminho para o fortalecimento das políticas de formação em serviço.

A função da supervisora escolar, nesse cenário, ganha contornos de liderança pedagógica. Como afirma Alarcão (2004, p. 35), o supervisor é um líder que busca o desenvolvimento qualitativo da escola e de todos os que nela atuam, promovendo aprendizagens coletivas e colaborativas. Tal perfil exige competências que vão além da gestão burocrática, demandando sensibilidade pedagógica, escuta ativa, mediação e capacidade de fomentar práticas inovadoras.

Além disso, assumir-se professor alfabetizador implica em constante reconstrução de saberes, revisão de práticas e abertura ao novo. Lerner (2002, p. 27-28) alerta que o grande desafio é garantir que todos os alunos tenham acesso às ferramentas da leitura e da escrita como instrumentos de emancipação. Assim, cabe à supervisão atuar de forma integrada com os professores, promovendo uma cultura escolar que valorize o protagonismo docente e o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Essas transformações evidenciam o que Schön (2000) define como "reflexão na ação" e indicam que a profissionalização docente é um processo contínuo, situado e adaptativo. A incorporação de saberes formais e informais à rotina escolar revela que a formação continuada não apenas atualiza conhecimentos, mas também contribui para o fortalecimento da identidade profissional.

Dessa forma, os resultados apontam que a formação continuada promovida pelo PAPV tem contribuído significativamente para a atuação das supervisoras e para o acompanhamento pedagógico nas escolas. Contudo, também indicam a necessidade de revisões e escuta ativa para que tais formações se tornem verdadeiramente eficazes e transformadoras, respeitando os contextos escolares e promovendo, de fato, melhorias duradouras no processo de ensino e aprendizagem.

4 CONCLUSÃO

Este estudo evidenciou que a formação continuada pode desempenhar um papel central no fortalecimento dos saberes docentes e na qualificação da prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede pública municipal de Porto Velho. As análises indicam que, quando estruturadas de forma contextualizada, dialógica e reflexiva, as formações promovem a mobilização e a ressignificação de saberes essenciais ao exercício da docência, tais como os saberes da experiência, curriculares e da ação pedagógica.

As professoras alfabetizadoras reconhecem a importância da formação continuada não apenas como espaço de atualização, mas, sobretudo, como oportunidade de conhecimento ancorado nas vivências e nos desafios concretos da sala de aula. A troca de experiências, o diálogo com os pares e o contato com metodologias ativas configuram-se como elementos essenciais para o aprimoramento profissional. Por outro lado, as críticas às formações verticalizadas e descontextualizadas revelam a

necessidade de repensar estratégias formativas, que incorporem a escuta ativa e valorizem os saberes prévios dos docentes.

No âmbito da supervisão pedagógica, verificou-se que a formação continuada contribui significativamente para o aprimoramento do acompanhamento pedagógico e para a implementação do Programa Alfabetiza Porto Velho. Entretanto, as limitações apontadas pelas participantes indicam a importância de reavaliar a coerência entre os conteúdos abordados e as demandas reais das escolas, ampliando os espaços de diálogo e colaboração entre professoras e supervisoras.

Os resultados reforçam a concepção de que os saberes docentes são construções sociais e históricas, continuamente reelaboradas nas interações entre teoria, prática e experiência, conforme sustentam Tardif (2022), Gauthier et al. (2013) e Freire (1999). Assim, a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática e de fortalecimento da identidade e da profissionalização docente.

Conclui-se, que investir em políticas públicas de formação continuada que reconheçam os professores como sujeitos ativos e produtores de saberes é condição indispensável para o fortalecimento da profissionalização docente e para a promoção de uma alfabetização mais significativa, equitativa e transformadora. Recomenda-se, ainda, que futuras pesquisas aprofundem a análise em outros contextos e redes de ensino, a fim de ampliar a compreensão sobre as múltiplas dimensões da formação docente e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.) *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 4. ed. Campinas: 2004, p. 11-55.
- ALVES, Vera Souto. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando-avanços e desafios. *Revista de Política e Gestão Educacional*, [on line], p. 1353-1367, 2017.
- BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: fundamentos*. Portugal: Porto Ed., 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2014.
- CAGLIARI, Luiz C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2005.
- CARVALHO FILHO, Josué José de; RUFINO, Luiz Gustavo Bonato; SOUZA NETO, Samuel de. *Análise da Prática Docente na Educação Superior: Autoetnografia e Reflexão Crítica no Contexto da Amazônia Ocidental*. *Educação: Teoria e Prática*, [S. l.], v. 30, n. 63, p. 1-22, 2020. DOI: 10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13244. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13244>. Acesso em: 15 out. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção Leitura).
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Ed., 2009.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA Patrícia Cristina Albieri de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- GAUTHIER, Clemont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. Ijuí. Unijuí, 2013.
- KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2007.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o imaginário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília: MEC/SEB, 2007

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Encyclopédia, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. De professores, pesquisa e didática. São Paulo: Papirus, 2002.

PORTO VELHO. Documento Orientador Pedagógico 2024. Porto Velho: Secretaria Municipal de Educação, 2022. Disponível em:

<https://semed.portovelho.ro.gov.br/uploads/arquivos/2024/04/62881/1714155668orientacoes-pedagogicas-2024-versao-atualizada-1.pdf>.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docente e formação profissional. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.