

## OS DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES(AS) RECÉM-FORMADOS(AS) E A ALFABETIZAÇÃO

*Lilian Cristina Fonseca Menezes*  
Universidade Estadual de Santa Cruz

*Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros*  
Universidade Estadual de Santa Cruz

**Resumo:** O conceito de formação de professores(as) não é suficiente para se discutir a identidade docente, já que reduz aos aspectos da formação inicial e continuada. Sendo assim, o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) tem sido mais apropriado, pois acredita-se que esse seja um processo ao longo da vida (MARCELO, 2009). Esse artigo, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), visa discutir os desafios presentes no DPD de professores(as) recém-formados(as) inseridos(as) no processo de Alfabetização dos(as) discentes, nos Anos Iniciais. Para isso, a pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, e se dará por meio da análise das publicações das revistas Pro-Posições e a Revista Brasileira de Alfabetização. Os resultados mostram que são muitos os desafios a serem enfrentados pelos(as) professores(as) recém-formados(as), tais como a gestão do tempo e do espaço, a importância dos saberes docentes, a reflexão de suas práticas pedagógicas, o impacto da infraestrutura e o compromisso dos(as) docentes com a interdisciplinaridade. As considerações desta pesquisa apontam para a necessidade de se continuar investigando o DPD como também a relevância da Coordenação Pedagógica na orientação de professores(as) recém-formados(as).

**Palavras-chaves:** Desenvolvimento Profissional Docente. Alfabetização. Práticas Pedagógicas.

### Introdução

Durante as últimas décadas, pesquisas têm apontado para a necessidade em investigar e debater sobre a temática do desenvolvimento profissional docente (MARCELO, 2009). O conceito de formação de professores(as) é visto como fragmentação dos conhecimentos, tornando-se insuficiente para discutir a docência para além da formação inicial e da formação continuada.

Pesquisas recentes abordam que as políticas de formação de professores(as) são marcadas por descontinuidades no contexto brasileiro (OLIVEIRA; LEIRO, 2019), que os saberes da docência trazem contribuições no desenvolvimento profissional docente e nas

aprendizagens dos(as) discentes (CUNHA; SOUZA; BONFIM, 2019) e o que faz uma prática ser pedagógica é a presença da intencionalidade pedagógica (FRANCO, 2016).

No entanto, ainda há pouquíssimas pesquisas para discutir o desenvolvimento profissional de professores(as) recém-formados(as) que estão inseridos na Alfabetização dos(as) discentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, objetiva apresentar alguns desafios que são enfrentados por esses(as) docentes.

Assim, esse artigo visa analisar o que duas revistas da área de Educação têm discutido sobre o desenvolvimento profissional docente (DPD) na perspectiva de professores(as) recém-formados(as) e alfabetizadores(as), ou seja, que estão inseridos(as) na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **Formação Docente x Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)**

De acordo com Carlos Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente (DPD) vem sendo discutido pelos(as) pesquisadores(as) durante as últimas décadas. Para ele, o conceito de formação docente, seja ela no sentido de capacitação, formação inicial ou continuada, reciclagem, fragmenta os conhecimentos dos(as) professores(as). Já o conceito do DPD, vai além dos conhecimentos pedagógicos; é um processo que acontece a longo prazo, que pode ser individual ou coletivo, levando em consideração o contexto da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei de nº 9.394 de 1996, em seu artigo 62, aponta que para ensinar na Educação Básica o(a) professor(a) precisa ter formação inicial em um curso de licenciatura. No artigo 64, aponta que para o(a) licenciado(a) atuar em orientação educacional, por exemplo, deverá ser formado em Pedagogia e/ou fazer uma pós-graduação. Diante desses dois recortes da LDB, percebe-se que o documento relaciona formação docente com formação inicial e formação continuada.

Dario Fiorentini e Vanessa Crecci (2013) esclarecem que:

Em relação ao contexto brasileiro, cabe destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) prevê o envolvimento de professores na participação de atividades relacionadas ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Nesse contexto, nos últimos anos, diariamente temos notícias de novos projetos voltados para supostas melhorias do ensino e da aprendizagem que incluem iniciativas dirigidas ao

desenvolvimento profissional de professores. (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12)

Para Fiorentini (2008; *apud* CUNHA; SOUZA; BONFIM, 2019), o desenvolvimento profissional docente não pode ser visto apenas em uma perspectiva de formação inicial, pois é um processo contínuo que antecede o ingresso no curso de licenciatura. É um processo que vai além dos saberes que são compartilhados nos cursos da graduação.

José Jardimino e Ana Sampaio (2019) consideram que ao se refletir sobre o DPD, precisa levar em consideração toda a trajetória docente, inclusive as aprendizagens da formação inicial:

É importante frisar que, ao conceber o DPD como processo que ocorre ao longo da vida docente, rompe-se com a propensão em não se dar a devida importância ao que vem após a formação inicial. Sobre esse contexto, García (1999, 2009) levanta críticas e reafirma os processos de formação inicial e continuada como complementares e aliados no enfrentamento dos impasses encontrados no fazer docente. Quanto aos cursos de formação continuada, referenciados pelo autor como atividade de aperfeiçoamento dos professores, faz-se mister destacar que o DPD vem suscitando uma nova proposta, a qual indica que a formação docente não pode estar alicerçada em cursos que não estabelecem relação com o cotidiano, com as práticas profissionais e com as demandas de formação trazidas pelos professores. (JARDILINO; SAMPAIO, 2019, p. 185)

Desse modo, compreende-se que o desenvolvimento profissional docente engloba a formação inicial, as experiências em sala de aula, vivências ao longo da vida, as aprendizagens em cursos e entre outros aspectos. O DPD é muito mais do que a formação inicial e continuada de docentes.

### **Saberes Docentes, Práticas Pedagógicas e Alfabetização**

Segundo Selma Pimenta (2012), para repensar a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), é preciso analisar a partir das práticas pedagógicas. Para Maria Amélia Franco (2016), são consideradas práticas pedagógicas aquelas onde há uma intencionalidade, sendo “uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo.” (FRANCO, 2016, p. 536)

Pimenta (2012) também pontua que para a construção da identidade dos(as) professores(as) existem três saberes da docência: saberes da experiência – são as experiências

que o indivíduo teve com seus/suas professores(as) em toda a sua trajetória escolar, como também as experiências que fazem/farão parte do “fazer docente”; saberes do conhecimento – é a articulação dos conhecimentos científicos e tecnológicos em outros contextos, gerando a reflexão e criticidade; e os saberes pedagógicos – que devem ser pensados a partir da prática social.

Segundo Tardif (2002; *apud* FILGUEIRA; ARRUDA; PASSOS, 2019), os saberes docentes não se reduzem à transmissão de conhecimentos; os saberes são oriundos dos saberes disciplinares, curriculares, experienciais e da formação profissional do(a) professor(a). Filgueira, Arruda e Passos (2019) também sinalizam que para além da gestão do conteúdo e da gestão da ordem em sala de aula, o(a) docente precisa gerir as demais tarefas que estruturam a ação do(a) professor(a), como, por exemplo, a sua aprendizagem e identidade.

Para Vera Alves (2017), é fundamental pensar nas políticas públicas de formação de professores(as) e nas práticas pedagógicas de alfabetização. A autora também enfatiza que:

A formação dos professores alfabetizadores é o mecanismo fundamental no qual são desencadeadas mudanças significativas na prática pedagógica, através dela, muitos docentes podem não apenas discutir o tema alfabetização, mas reconstruir suas concepções sobre a educação como um todo. No entanto, a formação não se faz antes da mudança de postura do docente, pois cada educador deve ser responsável por sua ação educativa, e esta mudança ocorre aos poucos justamente durante o processo de formação. (VERA, 2017, p. 1357)

Portanto, para superar a fragmentação da formação inicial e continuada dos(as) docentes recém-formados(as) na perspectiva da alfabetização, faz-se necessário refletir sobre o desenvolvimento profissional docente, a partir da construção dos saberes docentes e de práticas pedagógicas críticas-reflexivas.

### **Procedimento metodológico**

A pesquisa é de natureza qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), do tipo bibliográfica. Buscou analisar o que alguns estudos têm investigado sobre o desenvolvimento profissional docente e alfabetização, nas revistas da área de Educação: *Pro-Posições*<sup>1</sup> e a *Revista Brasileira*

---

<sup>1</sup> [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0103-7307&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0103-7307&lng=pt&nrm=iso)

de Alfabetização<sup>2</sup>. A linha editorial da revista Pro-Posições<sup>3</sup> traz publicações gerais e amplas sobre a área de Ciências da Educação. Já a Revista Brasileira de Alfabetização<sup>4</sup> traz pesquisas específicas sobre a alfabetização.

Sendo assim, por meio dos descritores, buscou-se fazer um levantamento para saber quais seriam os artigos mais próximos com a temática desta pesquisa. Assim, os descritores para as buscas da revista Pro-Posições foram: desenvolvimento profissional docente “and” alfabetização, desenvolvimento profissional “and” alfabetização, formação de professores “and” alfabetização.

Vale destacar que na revista Pro-Posições não foi encontrado nenhum artigo publicado com os descritores de desenvolvimento profissional docente “and” alfabetização e desenvolvimento profissional “and” alfabetização. Ao colocar apenas o descritor “formação de professores”, foram encontrados 20 (vinte) artigos. Após a leitura dos títulos, palavras-chaves e, quando necessário, dos artigos na íntegra, apenas 1 (um) artigo foi o mais semelhante desse estudo

Já na Revista Brasileira de Alfabetização, até o presente momento de escrita dessa pesquisa, somente surgiu 1 (um) artigo na busca de “formação de professores e alfabetização” e 18 (dezoito) na busca de “formação de alfabetizadores”. Também foi realizada a leitura do título, palavras-chaves e, quando necessário, o artigo na íntegra, sendo que 3 (três) publicações foram selecionadas dessa revista. Portanto, ao todo foram selecionados 4 (quatro) artigos para análise dos dados.

## Resultados e Discussão

Para análise dos dados, foram selecionados 4 (quatro) publicações de 2 (duas) revistas da área, como mostra no Quadro (1) abaixo:

Quadro 1 - Artigos de revistas da área de Educação

Título	Autores e ano de	Palavras-chaves	Revista
--------	------------------	-----------------	---------

<sup>2</sup> <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf>

<sup>3</sup> e-ISSN: 1980-6248

<sup>4</sup> e-ISSN: 2446-8584

	<b>publicação</b>		
A alfabetização e as condições para alfabetizar	BARROS-MENDES; GOMES (2020)	Alfabetização. Políticas públicas de alfabetização.	Revista Brasileira de Alfabetização
Interdisciplinaridade e formação de alfabetizadores: discursos e práticas em programa oficial	FREITAS; SILVA (2017)	Disciplinas escolares. Alfabetização. Letramento. PNAIC.	Revista Brasileira de Alfabetização
Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos	OLIVEIRA (2019)	Alfabetização. Formação de professores. Desenvolvimento profissional. Políticas educacionais.	Revista Brasileira de Alfabetização
Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco	OLIVEIRA; LEIRO (2019)	Formação de professores. Políticas públicas. Legislação. Educação Básica.	Pro-Posições

Fonte: elaborado pelas autoras (2021).

Pode-se observar que os artigos selecionados foram publicados entre os anos de 2017 a 2020. Nota-se também que, apesar de estar em revistas diferentes, a maioria das publicações é recente. A palavra-chave “alfabetização” aparece três vezes, mas somente na Revista Brasileira de Alfabetização (BARROS-MENDES; GOMES, 2020) (OLIVEIRA; 2019) (FREITAS; SILVA; 2017) e “formação de professores” aparece duas vezes, em ambas revistas (OLIVEIRA, 2019) (OLIVEIRA; LEIRO, 2019).

Marília de Oliveira (2019) aponta que há falhas presentes na formação inicial e continuada dos(as) docentes, sendo que “formação continuada de professores se torna sinônimo de profissionalidade e exigência” (OLIVEIRA, 2019, p. 196). A autora pontua também que:

Até a década de 1980 a formação inicial era considerada única, sendo os eventos formativos que podiam sucedê-la formas de atualização ou reciclagem do professor. Sob um enfoque acadêmico, o ensino era visto como transmissão de conhecimentos produzidos pela humanidade, e a formação docente era ligada ao domínio enciclopédico das disciplinas cujo conteúdo o professor deveria transmitir, além da metodologia específica de ensino dessa disciplina.

A formação do educador se dava pela aquisição dos resultados da investigação científica (disciplinar e didática) da disciplina específica. (OLIVEIRA, 2019, p. 194)

Ao longo do contexto sociopolítico, a formação continuada de professores(as) é marcada por avanços e retrocessos no Brasil. Oliveira (2019) também aponta que há descontinuidade nas políticas de formação de professores(as). E, segundo Hosana Oliveira e Augusto Leiro (2019):

Os atuais referenciais legais que regulamentam a formação de professores no Brasil não permitem concluir por uma sólida política de Estado, mas deixam ver, sim, que o País caminhava com ações específicas de governo, sem garantia de continuidade nos governos futuros, como se presencia no momento atual do País, com recuo e cortes cada vez maiores na educação. (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 20)

Oliveira e Leiro (2019) ainda afirmam que é preciso ter uma articulação entre políticas públicas educacionais consistentes e contínuas com a valorização de docentes e profissionais da educação, sendo ambas indissociáveis para a qualidade da educação brasileira. Asseveram que:

Sobretudo, no momento dinâmico e complexo que vive a política no Brasil, em que os jogos de poder instituídos fazem uso da lei na disputa dos interesses coletivos e individuais, torna-se imperativo reforçar a necessidade de acompanhamento intenso da atividade legislativa no País, com a fiscalização das ações empreendidas pelos poderes executivos e a cobrança para aprovação daquilo que é essencial para formação de professores e para a educação brasileira. (OLIVEIRA; LEIRO, 2019, p. 21)

Além dos desafios presentes na formação continuada, (as) professores(as) recém-formados(as) também enfrentam alguns desafios nos primeiros anos em exercício da sua profissão docente. Muitas vezes, são colocados(as) para assumir uma sala de aula com mais de 15 (quinze alunos), estudam determinadas componentes curriculares para poderem ensinar aos discentes, precisam preencher relatórios e, geralmente, os planejamentos coletivos são realizados como desabafos dos(as) docentes, e não como um espaço para refletir sobre as práticas pedagógicas de maneira teórica, reflexiva e crítica.

Além disso, muitos(as) desses(as) docentes se sentem despreparados(as) em alfabetizar os(as) discentes, pois a formação inicial não os(as) “formaram” o suficiente para a

alfabetização. Nota-se falhas na grade curricular das licenciaturas: em grande parte, estão centradas no ensino tradicional, que, como corrobora Pimenta (2012):

os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2012, p. 16-17)

Assim, devido a essa formação inicial que muitas vezes é engessada e tradicional, os(as) professores(as) podem apenas reproduzir os saberes do conhecimento e/ou da experiência, esquecendo-se que os saberes pedagógicos são tão necessários quanto os outros, já que esses os(as) fazem repensar sobre suas práticas pedagógicas.

Para Oliveira (2019), as práticas pedagógicas da Alfabetização acabam se tornando práticas tradicionais, porém não se deveria culpabilizar os(as) docentes. Oliveira (2018) também pontua sobre a necessidade em se ter um acompanhamento com os(as) professores(as) alfabetizadores(as) e com as aprendizagens dos(as) discentes.

À vista disso, muitos(as) docentes são incentivados à reprodução de práticas tradicionais, tanto pela gestão escolar quanto pelos(as) colegas de trabalho. Geralmente, os livros didáticos não levam os(as) discentes refletirem sobre as aprendizagens, como também, acabam sendo um modo para os(as) professores(as) manterem o “controle” em sala de aula, passando várias atividades de cópia para os(as) alunos(as) fazerem – atividades no quadro, ditado de palavras e/ou textos, atividades na folha, entre outros.

Entretanto, apenas os saberes da docência e a reflexão das práticas pedagógicas não se sustentam unicamente para que o(a) professor(a) recém-formado(a) se sinta capacitado(a) em alfabetizar os(as) discentes. Com base em Adelma Barros-Mendes e Rosivaldo Gomes (2019), é preciso observar as condições para alfabetizar, como por exemplo, compreender como a infraestrutura pode gerar impactos na alfabetização, como também “às condições de trabalho dos professores, a jornada escolar, as condições de permanência dos estudantes” (BARROS-MENDES; GOMES, 2019, p. 115).

Mirella Freitas e Wagner Silva (2017) discutem que a formação de professores(as) alfabetizadores(as) deveria estar relacionada com a interdisciplinaridade, como sinaliza o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2015c) sobre a alfabetização

e letramento em foco interdisciplinar. No entanto, a interdisciplinaridade na alfabetização ainda é um desafio, pois os(as) docentes “são fruto de formações disciplinares” (FREITAS; SILVA, 2017, p. 145), fazendo-se necessário uma formulação do currículo e do tempo escolar como processos necessários na organização da prática docente.

Freitas e Silva (2017) também pontuam que a interdisciplinaridade é muito mais do que temáticas semelhantes:

[...] a prática da interdisciplinaridade requer ainda que se rompam algumas barreiras solidificadas no ensino. Esse diagnóstico é bastante coerente com a ideia de que se trata de um processo árduo e contínuo de quebra e de reconstrução de saberes e práticas docentes. Portanto, segundo os conceitos de interdisciplinaridade propostos por Yared (2008), Coimbra (2000), Zabala (2002), Luck (1994), Santomé (1998) e Fazenda (1994), nem sempre, as atividades relatadas caracterizam uma abordagem interdisciplinar em sua integralidade. Há, em algumas situações, unicamente uma tentativa de aproximação entre as disciplinas a partir de um tema comum. Na perspectiva de Morin (2001), essas sequências de atividades configuram um nível elementar de interdisciplinaridade, segundo a visão do autor de que esta pode significar puramente que diferentes disciplinas se posicionam frente a um mesmo objeto e cada qual trata dos seus próprios interesses. (FREITAS; SILVA, 2017, p. 153)

Cabe apontar que a organização da prática pedagógica envolve questões como a gestão do tempo e do espaço. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares são divididos por hora/aula, o que também pode dificultar na alfabetização dos discentes quando há a presença de professores(as) para cada componente curricular, como já ocorre em alguns municípios. Para Delia Lerner (2002, p. 87): “o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo: não se trata somente de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo.” Dessa maneira, precisa haver um compromisso de todos(as) docentes para alfabetizar os(as) discentes de maneira interdisciplinar, não sendo um compromisso apenas para os(as) professores(as) da área de Linguagens.

Em grande parte, os(as) docentes são pressionados a preencher cadernetas, relatórios, corrigir atividades e provas, desenvolver projetos, demandas que, geralmente, exigem muito mais do tempo em que esses(as) professores(as) se encontram nos espaços escolares. Sendo assim, levam essas e outras demandas para casa, mas qual é o tempo em que esse(a) professor(a) vai poder repensar sobre sua prática pedagógica?

Além do mais, até mesmo quando estão nos espaços escolares como em um planejamento coletivo ou conselho de classe, esses espaços e tempos, que deveriam ser vistos como desenvolvimento profissional de modo coletivo, são usados para dar seguimento às demandas obrigatórias.

### Algumas Considerações

É preciso ir além dos aspectos da formação inicial e/ou continuada. É necessário olhar para os saberes da docência e para as práticas pedagógicas a partir da perspectiva do desenvolvimento profissional docente, compreendendo que esse é um processo colaborativo e em longo prazo, como contribui Marcelo (2009); entender que as teorias precisam ser articuladas e contextualizadas com as práticas.

Vale ressaltar que muitos(as) docentes recém-formados(as) se sentem sozinhos(as) dentro da escola por se verem perdidos(as), inseguros(as), não saberem por onde começar ou como alfabetizar – se perguntam qual método é “eficaz”. No entanto, penso que a Coordenação Pedagógica tem grande relevância no desenvolvimento profissional dos(as) docentes, especialmente para aqueles(as) que estão nos primeiros anos em exercício profissional.

Assim, para as próximas pesquisas, pode-se ser investigado o desenvolvimento profissional de Coordenadores(as) Pedagógicos(as) inseridos(as) na orientação com os(as) professores(as) alfabetizadores(as). Pode-se investigar também a importância da atuação da Coordenação Pedagógica no processo de DPD do(a) professor(a).

### Referências

ALVES, Vera Maria Souto. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando-avanços e desafios. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 1353-1367, nov. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10848>. ISSN: 1519-9029. Acesso em: 30 mar. 2021.

BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes; GOMES, Rosivaldo. A alfabetização e as condições para alfabetizar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, 25 mar. 2020.

Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/373>.  
Acesso em: 14 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 5 de novembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 dez. 2020

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2015c. 116 p.

CUNHA, Aline Oliveira; SOUZA, Luciana Sedano de; BONFIM, Valéria. **O desenvolvimento profissional docente dos professores de Ciências**. XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XII ENPEC. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN - 25 a 28 de junho de 2019. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0884-1.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

FILGUEIRA, Sérgio Silva; ARRUDA, Sergio de Mello; PASSOS, Marinez Meneghello. Configurações de Aprendizagem e Saberes Docentes. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e77588, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000100605&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100605&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 dez. 2020. Epub Feb 25, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623677588>.

FIorentini, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 30 jun. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>. Acesso em: 29 mar. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.97, n. 247, p. 534-551, set/dez. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000300534&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 dez. 2020.

FREITAS, Mirella de Oliveira; SILVA, Wagner Rodrigues. Interdisciplinaridade e formação de alfabetizadores: discursos e práticas em programa oficial. **Revista Brasileira de**

**Alfabetização**, v. 1, n. 5, 1 jan. 2017. Disponível em:  
<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/203>. Acesso em: 14 dez. 2020.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: Reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 180–194, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i10.848. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/848>. Acesso em: 30 mar. 2021.

LERNER, Delia. **Capítulo 4 – “É possível ler na escola?”**. In: LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 87-92.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, v.8, p. 7-22, jan/abr, 2009. Disponível em:  
[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento\\_profissional\\_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 11 dez. 2020.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170086, 2019. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072019000100508&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072019000100508&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 dez. 2020. Epub 18-Abr-2019. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0086>.

OLIVEIRA, Marília Villela de. Formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC e seus impactos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 8, 2 jul. 2019. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/302>>. Acesso em 14 dez. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

## SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

### ***Lilian Cristina Fonseca Menezes***

Mestranda em Educação, UESC; Universidade Estadual de Santa Cruz – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação (PPGE); Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Pedagógicas e a Docência (GEPED); Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). E-mail: [lcfmenezes@uesc.br](mailto:lcfmenezes@uesc.br)

### ***Lúcia Fernanda Pinheiro Coimbra Barros***

Doutorado em Letras, UFMG; Professora Adjunta no Departamento de Ciências em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz - Brasil; Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação; Projeto de pesquisa Leitura Literária na Escola: bildung, experiências e propostas na educação básica; Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Pedagógicas e a Docência (GEPED). E-mail: [lfpbarros@uesc.br](mailto:lfpbarros@uesc.br)