

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: O ESTADO DO CONHECIMENTO COMO CORPUS DA PESQUISA

**CONTINUING EDUCATION FOR LITERACY TEACHERS: THE STATE OF
KNOWLEDGE AS A RESEARCH CORPUS**

Ciências Humanas • 23/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787521243](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787521243)

Jussani Derussi¹

Silvia Regina Canan²

RESUMO

Este artigo investiga o conceito de formação continuada de professores da educação básica, com ênfase nas políticas voltadas à formação de alfabetizadores. A pesquisa insere-se no campo das políticas públicas de formação docente e utiliza o Estado do Conhecimento como método de mapeamento científico. O *corpus* foi composto por 40 teses selecionadas dentre 640 trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal OASISBR. A seleção seguiu as orientações de Morosini (2015), com organização sistemática, planilhas, gráficos e leitura criteriosa. A busca foi orientada por descritores previamente definidos, assegurando a pertinência ao objeto investigado. Os resultados parciais indicam que, desde 2002, diversos programas de formação continuada foram implementados, sendo alguns pilares para a qualificação docente. As teses analisadas defendem, em sua maioria, a concepção de formação continuada como processo permanente ao longo da trajetória profissional.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Formação de Professores; Estado do Conhecimento; Corpus de Análise.

ABSTRACT

This article investigates the concept of continuing education for basic education teachers, with an emphasis on policies aimed at literacy teacher training. The research is part of the field of public teacher training policies and uses the State of Knowledge as a scientific mapping method. The corpus consisted of forty theses selected from 640 works located in the CAPES Catalog of Theses and Dissertations, the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), and the OASISBR Portal. The selection followed Morosini's (2015) guidelines, with systematic organization,

spreadsheets, graphs, and careful reading. The search was guided by previously defined descriptors, ensuring relevance to the research topic. The partial results indicate that, since 2002, several continuing education programs have been implemented, some of which serve as pillars for teacher qualification. The theses analyzed mostly advocate the concept of continuing education as an ongoing process throughout the professional career.

Keywords: Public Teacher Education Policies; State of Knowledge; Corpus of Analysis.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma trajetória metodológica para a construção do Estado do Conhecimento no campo da pesquisa em educação, com foco na formação continuada de professores da educação básica. O objetivo central foi investigar o conceito de formação continuada de professores da educação básica, com ênfase nas políticas voltadas à formação de alfabetizadores. A pesquisa se insere nas Ciências Humanas – Educação, priorizando políticas e práticas de formação docente.

A investigação parte da análise rigorosa de produções científicas, entendendo que a sistematização do conhecimento já produzido é fundamental para ampliar e aprofundar discussões teóricas e práticas sobre a temática. Nesse sentido, adota-se a metodologia proposta por Morosini (2015), que compreende o Estado do Conhecimento como parte integrante do processo de pesquisa, sendo central na revisão de literatura, na identificação de lacunas e na consolidação do arcabouço teórico que sustenta diferentes abordagens.

Segundo Morosini (2015), a revisão de literatura é etapa essencial para delimitar o problema investigativo, aprimorar o vocabulário conceitual e produzir sínteses críticas. A autora enfatiza ainda que diferentes espaços formativos ao longo da trajetória acadêmica contribuem para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando aprofundamentos teóricos e metodológicos. A metodologia proposta envolve a análise de textos sobre produção científica, a definição de palavras-chave, a leitura e discussão de produções teóricas e empíricas, além da constituição do *corpus* de análise.

Complementando essa perspectiva, Morosini, Nascimento e Nez (2021) descrevem um conjunto de fases metodológicas que estruturam o Estado do Conhecimento: escolha das fontes, definição de descritores, organização do *corpus* de análise, leitura flutuante de resumos, elaboração da bibliografia anotada, seleção de fontes sistematizadas, categorização e análise das produções e, por fim, reflexões que orientam a delimitação do campo e do tema da pesquisa.

No presente estudo, a organização do *corpus* seguiu essa lógica. Foram realizadas buscas em três repositórios científicos reconhecidos, seguidas da leitura dos resumos, etapa que resultou na bibliografia anotada. Esse processo demandou atenção e critério, visto que a análise do *corpus* constitui a base da investigação. O inventário das produções permitiu identificar tanto lacunas nas publicações como temas emergentes, contribuindo para compreender as transformações em curso nas políticas de formação docente.

A partir do material selecionado, observa-se que a formação continuada de professores, especialmente alfabetizadores, tem

ocupado papel de destaque nas políticas públicas brasileiras. Programas como PROFA, Pró-Letramento e PNAIC evidenciam esse movimento, demonstrando como o Estado tem investido na qualificação docente. Ao mesmo tempo, o levantamento aponta que o campo se encontra em transição, com a necessidade de novas pesquisas que investiguem práticas, resultados e limites das iniciativas já implementadas.

Assim, o estudo reafirma a relevância da metodologia do Estado do Conhecimento para pesquisas educacionais. Ao inventariar e sistematizar a produção acadêmica, torna-se possível compreender tendências, lacunas e desafios. No caso específico da formação continuada de alfabetizadores, a análise contribui para refletir sobre o papel das políticas públicas na qualificação docente e sobre a importância de uma revisão sistemática como base para futuras investigações.

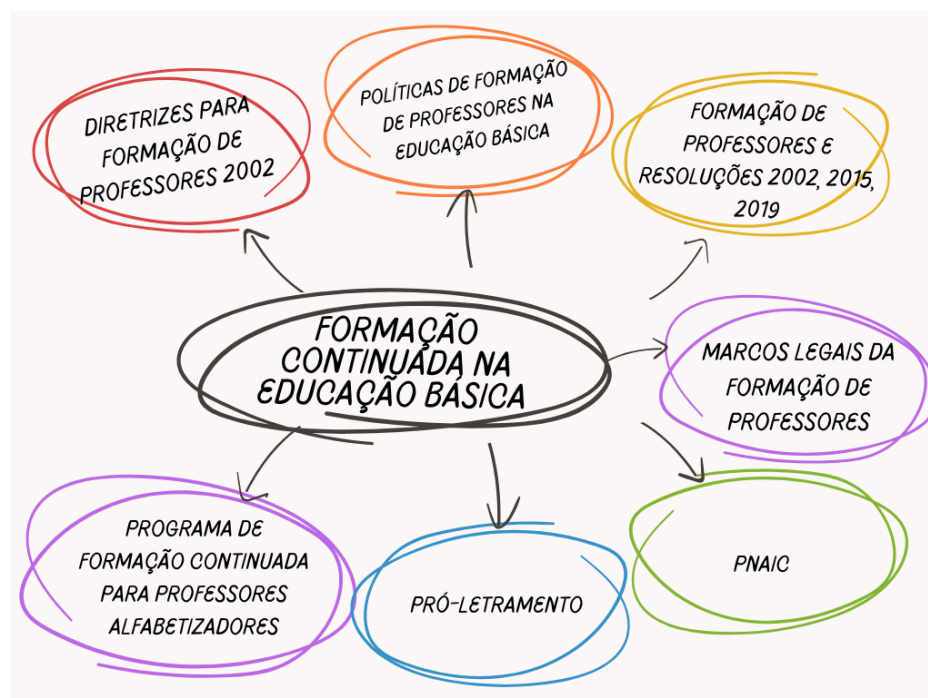
2. METODOLOGIA

As bases de dados selecionadas para as buscas deste estudo do conhecimento foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBR). A constituição do *corpus* de análise ocorreu em dezembro de 2024, com buscas realizadas entre 9h e 11h. O recorte temporal de 2002 a 2024 buscou reunir o maior número possível de trabalhos científicos relacionados ao tema.

Segundo Morosini, Nascimento e Nez (2021), palavras-chave e descritores são instrumentos fundamentais para delimitar temas e

recuperar informações; enquanto as palavras-chave são termos simples, os descritores são termos padronizados, organizados hierarquicamente, o que facilita a pesquisa e a recuperação dos trabalhos selecionados. A pesquisa foi composta pelos descritores representados no mapa conceitual:

Figura 1. Mapa conceitual dos descritores.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A escolha dos descritores voltados à alfabetização se justifica pela relevância dos programas PROFA, Pró-Letramento e PNAIC, que marcaram políticas estruturantes no campo de formação continuada. Ademais, as diretrizes CNE/CP n. 2/2015, n. 2/2019 e n. 4/2024 reforçam a centralidade da alfabetização na formação docente. Foram utilizados descritores como: “Formação continuada na educação básica”; “Políticas de formação de professores na educação básica”; “Diretrizes para formação de professores 2002”; “Formação de professores e Resoluções 2002, 2015, 2019”; “Marcos legais da formação de professores”; “Programa de formação

continuada para professores alfabetizadores”; “Pró-letramento e PNAIC”.

O *corpus* de análise foi organizado em bibliografia anotada, técnica definida por Morosini, Nascimento e Nez (2021) como a organização sistematizada de informações em tabelas e gráficos, contemplando dados como referências bibliográficas, instituições, regiões do país, ano de publicação e leitura dos resumos. A leitura flutuante dos resumos e a análise de trabalhos mais específicos possibilitaram identificar autores recorrentes, metodologias utilizadas, enfoques teóricos, universidades atuantes e resultados apontados.

As mudanças recentes nas diretrizes de formação de professores, sobretudo nas Resoluções de 2015 e 2019 e no Parecer CNE/CP n. 4/2024, revelam desencontros que impactam diretamente a formação continuada, tema central deste estudo. O interesse pela formação de professores deriva da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, marcada pela participação no PNAIC entre 2016 e 2018 e pela atuação como formadora em grupos de professores alfabetizadores.

Nesse processo, como destacam Bianchetti e Meksenas (2008), a análise das memórias individuais e das autobiografias coletivas permite compreender com maior clareza os motivos e os direcionamentos que fundamentam as escolhas teóricas, metodológicas e bibliográficas nas pesquisas acadêmicas. Os autores reforçam que a história de vida do pesquisador tem caráter duplo, pois ao mesmo tempo em que orienta a pesquisa, também é por ela transformada. Assim, a trajetória formativa influencia e é influenciada pelas escolhas investigativas.

A perspectiva de autoformação também se destaca na análise da temática, pois, segundo Bianchetti e Meksenas (2008, p. 200): “na trajetória de formação de educadores é precípuo desenvolver o senso de reflexividade crítica, por entendermos que ninguém forma ninguém e que, para haver a autoformação, faz-se necessário a autorreflexão”.

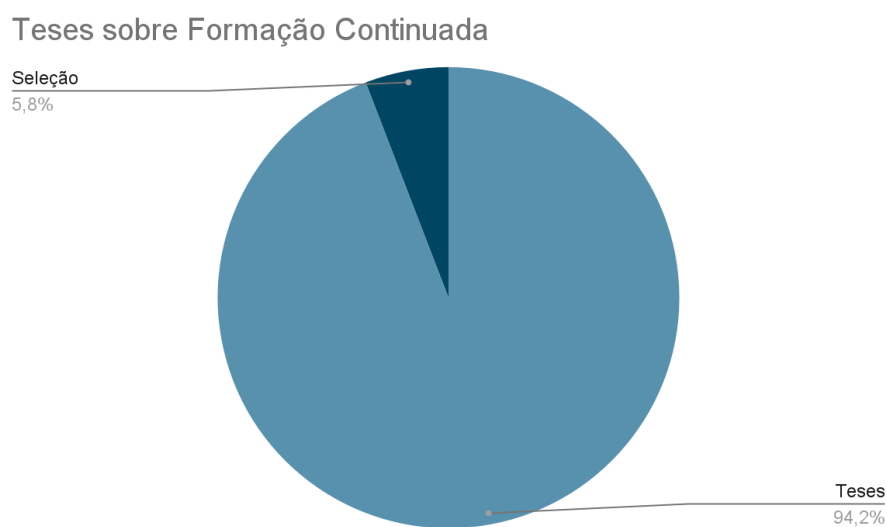
Com base nessas considerações, a realização do Estado do Conhecimento visou aprofundar a análise das políticas públicas de formação docente, em especial aquelas destinadas a alfabetizadores. O estudo buscou compreender em que medida tais políticas, presentes em programas de formação continuada, podem ser consideradas pilares da qualificação docente, bem como refletir sobre seus impactos e limitações.

3. O CORPUS DA PESQUISA EM NÚMEROS

Em sua maioria, as produções científicas decorrentes de pesquisas envolvem levantamentos bibliográficos, resultando em um expressivo volume de materiais que compõem o *corpus* de análise do pesquisador. Nesta etapa, “entende-se como pesquisa quantitativa a tradução em ‘números’, de informações, para classificá-las e analisá-las. Que requer o uso de recursos e técnicas estatísticas (percentagem, média, mediana, moda, desvio padrão, coeficiente de correlação, entre outros)” (Morosini; Nascimento; Nez, 2021, p. 71). Assim, os dados estatísticos revelam os principais aspectos identificados no Estado do Conhecimento, que culminou na construção de uma bibliografia anotada sobre a temática investigada. A interpretação das obras exige síntese e permite, por meio das técnicas estatísticas, identificar correlações e padrões que servirão de base para análises categorizadas.

Após leitura de 640 teses em três bases de dados científicas, foram selecionados 40 trabalhos para compor a análise final. A seleção revelou predominância de pesquisas sobre políticas voltadas à alfabetização, legitimando a escolha do recorte temático desta investigação: professores alfabetizadores como sujeitos da formação continuada.

Gráfico 1. Teses que compuseram a mostra de pesquisa.

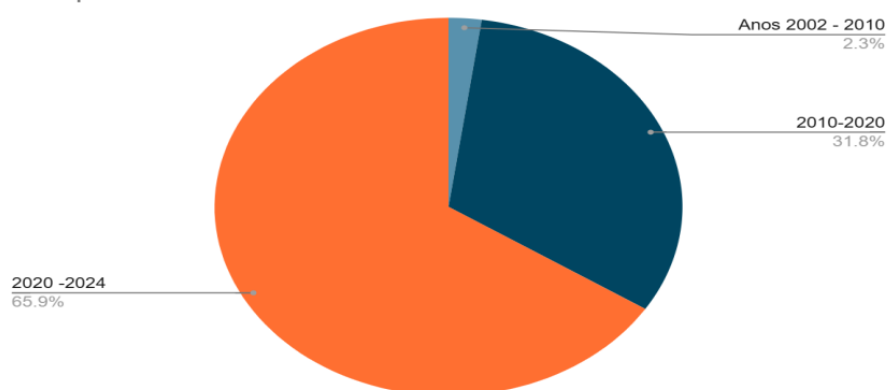


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As 5,8% de teses selecionadas foram correlacionadas ao tema, identificando apontamentos sobre formação continuada. Inicialmente, construiu-se uma linha do tempo das produções. O descarte dos 94,2% restantes ocorreu após leitura de títulos, resumos e conclusões, por falta de relação com o objeto investigado. A análise temporal entre 2002 e 2024, referente às pesquisas sobre formação de professores na educação básica, com foco em alfabetizadores, mostra aumento significativo entre 2020 e 2024, período que representa 65,90% das teses.

Gráfico 2. Análise da linha temporal.

Pesquisas em cada década



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Embora não fosse objetivo investigar as causas do aumento, indícios sugerem recomposição nas diretrizes que regulam a educação básica e a formação docente. Entre 2002 e 2010, apenas 2,3% das teses foram produzidas, refletindo o impacto da LDB/96, que exigiu formação superior para docentes da educação infantil e anos iniciais, e da Resolução CNE/CP n. 1/2002, que formalizou o conceito de formação continuada. Outros documentos estruturantes incluem a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que reformulou os cursos de Pedagogia e Normal Superior; a Resolução n. 2/2015, com ênfase na continuidade formativa; e a Resolução n. 2/2019, posteriormente revogada em 2024, criticada por alinhamento neoliberal. Atualmente vigora a Resolução CNE/CP n. 4/2024, igualmente controversa.

Esses marcos legais orientaram a seleção das teses, permitindo compreender os sentidos atribuídos à formação continuada nas políticas públicas. Conforme Morosini, Nascimento e Nez (2021), a constituição de um *corpus* coeso requer considerar fatores como instituição, país de origem e regras acadêmicas. A maioria das teses foi produzida em universidades federais, mas há presença de instituições estaduais e privadas em 12 estados brasileiros, evidenciando abrangência nacional.

Figura 2. Mapa.



Fonte: Adaptado de *Google Imagem*.

Entre as instituições, destacam-se a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (três teses), a Universidade Federal de Pelotas, de Santa Catarina e de Ponta Grossa (duas cada). Tais universidades demonstram compromisso com a formação continuada, mantendo linhas de pesquisa alinhadas às reflexões sobre formação docente.

Quanto à metodologia, predominam abordagens qualitativas de natureza bibliográfica, algumas etnometodológicas e outras participativas. O referencial teórico é majoritariamente ancorado no materialismo histórico-dialético, destacando-se uma revisão integrativa. As teses apontam ações governamentais pontuais para a formação de alfabetizadores, guiadas por diretrizes que definiram perfis, didáticas e currículos em determinados períodos. Para exemplificar, selecionaram-se os descritores “Formação Continuada na Educação Básica” e “PNAIC”. O Quadro 1 sistematiza os principais autores citados.

Quadro 1. Autores são mais citados nas teses.

Autor	Citações
-------	----------

MARX, Karl (1978),(1985), (2003), (2005), (2010).	64
FRIGOTTO, Gaudêncio (1986), (2010).	10
SAVIANI, Dermeval (2011), (2014), (2016).	30
GATTI, Bernardete Angelina (2001), (2008), (2009),(2014).	160
SOARES, Magda Becker (1998),(2011), (2012), (2020).	76
FREIRE, Paulo (1992),(1997),(1995), (2007).	25
PIMENTA, Selma Garrido (1998),(1999), (2002), (2017).	15
MAINARDES, Jefferson (2000), (2012),(2018)	70
NÓVOA, António (1992), (1995),(1999),(2011).	40
TARDIF, Maurice (2000), (2002), (2008).	10
BALL, Stephen J. (1992), (2004),(2005)	67

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Prevalece a pedagogia histórico-crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Marx (1818-1883) é central com conceitos como mais-valia, alienação e fetichismo. Saviani propõe a pedagogia histórico-crítica, que critica o ensino conteudista. Gatti se destaca por análises sobre desafios contemporâneos; Soares, pela alfabetização e letramento; Freire, pela alfabetização emancipadora; Pimenta, pela prática docente. Mainardes analisa o ciclo de políticas educacionais, em diálogo com Ball, crítico do neoliberalismo na educação. Nóvoa discute formação docente; Tardif, saberes docentes. Também são citados Freitas, Zeichner e Imbernón. O Quadro 2 exemplifica considerações sobre políticas de formação.

Quadro 2. Considerações parciais das Políticas de Formação de Professores.

Título	Considerações parciais	Autor(a)/ano	Instituição
A formação <i>stricto sensu</i> como formação continuada na educação básica: contexto, pressupostos e possibilidades	A pesquisa sinaliza importantes princípios e elementos que podem contribuir na formação continuada no nível de mestrado/doutorado, entre eles, a unidade teoria e prática; o trabalho docente; a articulação entre conhecimento universitário e conhecimento escolar; a sólida formação teórica; a constituição de intelectual orgânico dentro do processo formativo; a valorização do magistério e; a pesquisa como produção do conhecimento.	Dayse Kelly Barreiros de Oliveira (2019).	Universidade de Brasília
As políticas de formação do professor da educação básica no contexto da crise estrutural do capital: relatórios de EPT e PNPG em debate	Buscou entender a relação entre políticas educacionais, formação continuada e sua inserção mercadológica, que tem preponderado nas últimas décadas, particularizando a constituição do perfil do professor que atenda as exigências da sociedade capitalista em crise, no ajuste as demandas de uma formação aligeirada, de curta duração e fragmentada, desfalcada dos referenciais fundamentais da constituição dos aportes científicos necessários para a apropriação de um arcabouço teórico que	Francisca Helena de Oliveira Holanda (2017)	Universidade Estadual do Ceará

	consolida a base da formação docente		
Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil	As principais fragilidades identificadas nestas formações foram o desequilíbrio entre teoria e prática, a dispersão do campo de atuação profissional, os estágios e a dificuldade de articulação entre a universidade e a rede escolar. As políticas de formação tem sido tema de interesse crescente, reforçando, por um lado, a importância que estes profissionais têm para a educação e, por outro, a necessidade da consolidação de um sistema nacional de educação que desenvolva políticas estruturantes para a área, ampliando ações efetivas de valorização docente, no intuito de sanar deficiências nas formações, nas condições de trabalho e na carreira dos profissionais da educação.	Daniele de Lima Kramm (2019)	Pontifícia Universidad e Católica de São Paulo

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As teses apontam necessidade de avanços na formação continuada em níveis de mestrado e doutorado (Kramm, 2019). Imbernón (2010) defende a formação permanente como processo vitalício. Holanda (2017) destaca fragilidades como desequilíbrio entre teoria e prática e dispersão entre universidade e escola. Para Freitas (2018), políticas educacionais de impacto incerto deveriam ser aplicadas em

ambientes controlados, evitando danos. O autor alerta para privatização progressiva da educação.

Nesse contexto, ganha destaque o PNAIC, maior programa de alfabetização, com análises que revelam impacto direto na formação de professores alfabetizadores. O Quadro 3 organiza resultados de teses sobre o PNAIC.

Quadro 3. Resultados parciais descritor PNAIC.

Título	Considerações parciais	Autor(a)/ano	Instituição
Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no arquipélago do Marajó/município de Breves	Análise feita do objeto adotado, na perspectiva do materialismo histórico-dialético e da pedagogia histórico-crítica, revela uma negação do conhecimento científico como algo a ser apropriado para o desenvolvimento humano e do acesso ao conhecimento em sua forma mais elaborada, porque se atribui centralidade ao atendimento de resultados quantitativos.	Solange Pereira da Silva (2021).	Universidade Federal do Pará
Formação continuada e autoria docente de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC	Mostra que a formação continuada do PNAIC contribui, de fato, no que se refere à valorização do saber dos professores alfabetizadores e à consolidação profissional por meio da autonomia, que oportunizam a construção da autoria	Francisca Maria da Cunha de Sousa (2020)	Universidade Federal do Piauí

	docente, sobretudo, nos modos de ser professor, no que diz respeito ao saber e ao saber fazer no processo de alfabetização.		
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização	Como limitações, a principal é a descontinuidade do PNAIC. Além disto, não ocorre uma prestação de contas dos investimentos realizados no programa; não são todos os professores cursistas que permanecem no ciclo de alfabetização; os recursos financeiros não são repassados diretamente às universidades e falta um espaço democrático para debater publicamente o PNAIC com a participação dos professores. Os desafios são: a continuidade do programa em uma perspectiva de formação de rede; discussões sobre melhorias nas condições materiais e de trabalho dos professores; apoio pedagógico aos professores na escola, principalmente aos iniciantes; acompanhamento constante da aprendizagem dos alunos; revisão dos currículos dos cursos de formação de professores.	Marcia Aparecida Alferes (2017)	Universidade Estadual de Ponta Grossa

Fazendo a diferença. Histórias de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	As práticas pedagógicas se modificam na medida em que a pessoa se (trans)forma. Uma formação precisa ser (trans)formadora, não pode ser igual as já formatadas e gravadas na memória do fazer, nos discursos do cotidiano. Para fazer diferente, também se precisa saber diferente, descobrindo uma fenomenologia da educação construtora da cultura da professoralidade. Essa tese é o resultado da busca pela diferença (trans)formadora, por meio da (auto)biografia em memórias protagonistas da ambiência envolvente da (trans)formação pedagógica capaz de alfabetizar nossas crianças na idade certa.	Crystina di Santo D'Andrea (2016).	Universidade Federal de Santa Maria
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussão de uma política de formação docente	Em especial, os efeitos de sentido que se produziram nas materialidades analisadas sugerem que, mesmo com todo o investimento – só no caso do PNAIC foram aproximadamente R\$ 3 bilhões – políticas de formação amplas como o PNAIC não respondem às demandas específicas dos docentes nas escolas, por isso a tese defende políticas de formação menos ambiciosas, localizadas no	Jair Joaquim Pereira (2018).	Universidade do Sul de Santa Catarina

	âmbito municipal, no qual são maiores as chances de essas políticas responderem às fragilidades locais. Certamente, com esse volume de recursos disponibilizados aos municípios, experiências bem-sucedidas como o SFC poderiam ser ampliadas e, assim, alterar a realidade educacional de muitos outros municípios brasileiros que ainda dependem da oferta do governo federal quando o assunto é formação continuada de professores.		
Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor	Os resultados desta pesquisa indicaram que houve avanços na formação do leitor e na formação de professores, mas não se pode comprovar que os índices tiveram elevação em decorrência da participação nos cursos de formação oferecidos pelo PNAIC. A ANA pode se constituir em um instrumento substancial se os resultados forem utilizados com perspectiva diagnóstica, associados a outras práticas avaliativas dos professores alfabetizadores contemplados em seus planos de trabalho. Não basta investir na produção de índices, se não existir	Eliane Travensoli Parise Cruz (2018).	Universidade Estadual de Ponta Grossa

	atenção à orientação aos profissionais das escolas para compreender e utilizar os dados como subsídios ao desenvolvimento de ações concretas à alfabetização das crianças e aos gestores e coordenadores no âmbito das políticas públicas.		
A potencialidade formativa dos programas abrangentes de formação continuada de professores: o caso PNAIC	A pesquisa descortina que a somatória de ações oferecidas não resultou na obtenção de resultados necessariamente promissores para a prática docente e se infere que, embora se tenha orientações profícuas advindas da literatura sobre como viabilizar uma formação efetiva no interior das instituições escolares, as falhas na operacionalização muitas vezes comprometem o processo formativo e limitam a possibilidade de mudança nas concepções e nas práticas dos professores participantes	Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço (2020)	Universidade Estadual Paulista
Entre o programa delineado e a formação (des)dobrada: movimentos (trans)formativos do PNAIC-UFPEL	A tese sustentada é de que o espaço de formação construído entre escola e universidade ultrapassou o programa delineado em uma formação que se (des)dobrou, pois, ao construírem esse entrelugar, professoras reconstroem o processo formativo, engendrando movimentos de	Josiane Jarline Jäger (2024).	Universidade Federal de Pelotas

	(trans)formação ao assumir formas de docência pautadas pelo estudo, a leitura, a escrita, a relação e a interação entre pares.		
PNAIC e PNEP ³ : propostas, questões e impactos dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e em Portugal	Destaca-se que o PNAIC trouxe aspectos positivos como a continuidade do programa de formação continuada, a evolução dos índices de alfabetização, dentre outros. Já o PNEP a ideia de que os saberes disciplinares devem ser também trabalhados nas formações, o alcance que não se restringiu aos três primeiros anos do ciclo básico, compreendendo que em todos os anos há ensino de leitura e escrita, dentre outros. Como aspecto negativo assinala-se a submissão à ordem neoliberal e aos condicionantes do banco mundial que se traduziram em <i>rankings</i> .	Virna Mac-Cord Catão (2020).	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças: análise dos aspectos políticos e pedagógicos	Em suma, a análise comparativa dos materiais do PROFA ³ , PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC fez inferir: estes programas representam avanço quanto à possibilidade de constituição de saberes dos docentes, visto a especificidade da área e as fragilidades relativas à formação inicial. Mas, por outro, representam a clara	Claudiana Maria Nogueira de Melo (2015)	Universidade Federal do Ceará

	intenção do estado em tratar a formação de alfabetizadores e a educação da criança sem perspectivas de realmente transformar a realidade social com vistas a uma vida humanizada e mais justa.		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As pesquisas destacam críticas à negação do conhecimento científico (Silva, 2021), a valorização do saber docente e da autoria (Sousa, 2020) e a fragilidade da descontinuidade do PNAIC (Alferes, 2017). D’Andrea (2016) defende uma formação (trans)formadora, baseada na (auto)biografia. Pereira (2018) questiona políticas amplas de alto custo, sugerindo formações locais. Cruz (2018) enfatiza uso da ANA como diagnóstico. Lourenço (2020) mostra falhas na implementação. Jäger (2024) destaca espaços formativos escola-universidade. Catão (2020) aponta avanços e submissão à lógica neoliberal. Melo (2015) conclui que programas representam avanços, mas carecem de compromisso real com transformação social.

Os programas de maior impacto desde 2002 foram PROFA, PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC. O PROFA (2001) se estruturava em 160 horas, dividido em módulos sobre leitura e escrita, articulando teoria e prática (Menezes; Santos, 2001). O PRÓ-LETRAMENTO (2007–2012), com 120 horas, abarcava alfabetização, leitura, escrita e matemática, valorizando experiência docente (Brasil, 2007). O PNAIC (2012–2018) foi o mais abrangente, com 120 horas anuais, abrangendo professores do 1º ao 3º ano e da Educação do Campo, articulado à Meta 5 do PNE (Brasil, 2012). Em 2017, ampliou-se para a Educação Infantil (Portaria MEC n. 826/2017), relançado em 2024.

A análise mostra que, apesar dos investimentos, as políticas foram influenciadas por organismos internacionais, reforçando práticas alinhadas a metas estatísticas. O PNAIC, embora limitado, trouxe contribuições relevantes: valorização do saber docente, identidade profissional, autonomia, formação (trans)formadora e fortalecimento da relação escola-universidade. Contudo, problemas como descontinuidade, falta de transparência, baixo engajamento e submissão a rankings limitaram seus efeitos.

As pesquisas demonstram que, mesmo com restrições, programas de formação continuada contribuíram para a valorização da docência, extrapolando a sala de aula e consolidando a parceria entre professores e universidades. Melo (2015) alerta para a intencionalidade política estatal de formar alfabetizadores sem compromisso com transformação social. Freitas (2018) denuncia a privatização crescente.

Por fim, Jäger (2024) evidencia a importância das universidades na formação, ao mostrar que espaços entre escola e universidade permitem uma formação que se (des)dobra, engendrando movimentos de (trans)formação baseados no estudo, leitura, escrita e interação. Esse entendimento converge com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 185): “O professor, por sua vez, deve ser um intelectual, que tem que desenvolver seus saberes [...] O conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica”. Assim, a formação continuada e permanente se mostra fundamental para a docência contemporânea, promovendo um fazer pedagógico comprometido com a qualidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das teses defendidas entre 2002 e 2024 evidencia a centralidade da formação continuada de professores alfabetizadores nas políticas educacionais brasileiras. Essa ênfase fundamentou a escolha metodológica do estudo e destacou programas como PROFA, Pró-Letramento e PNAIC, que, embora distintos em seus contextos históricos, se consolidaram como pilares da formação continuada, voltados ao fortalecimento dos saberes docentes e à qualificação da prática pedagógica.

As pesquisas apontam que tais programas reafirmam a concepção de uma docência alicerçada na intelectualidade docente, na reflexão sobre sua prática docente e autonomia do professor, condição essencial para a efetividade da formação continuada. Nesse sentido, a formação é compreendida como processo permanente, que se estende por toda a trajetória profissional, articulando teoria e prática em um movimento contínuo de reconstrução do conhecimento.

Os estudos também evidenciam as contradições das políticas de formação, marcadas pela presença de interesses do Estado e pela influência de organismos internacionais, fatores que complexificam sua formulação e implementação. Tais elementos revelam desafios para a construção de políticas educacionais mais autônomas, sustentáveis e contextualizadas.

Como perspectivas futuras propõem-se ampliar o olhar para outras áreas da formação continuada, como um direito humano, como educação inclusiva, tecnologias educacionais e formação antirracista, bem como explorar novos descritores que favoreçam diferentes recortes investigativos sobre a formação continuada dos docentes de educação básica no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFERES, Marcia Aparecida. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização. 2017. 246f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. **A trama do conhecimento:** teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, dez. 1996.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador - caderno de apresentação. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CP n. 4, de 4 de junho de 2024. Dispõe sobre as diretrizes para a atualização dos cursos de licenciatura e formação de professores da educação básica. **Diário Oficial da União (DOU)**, seção 1, Brasília: Conselho Nacional de Educação, jun. 2024.

BRASIL. Portaria MEC n. 826, de 7 de julho de 2017. Institui o Programa Residência Pedagógica, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Diário Oficial da União (DOU)**, seção 1, Brasília: Ministério da Educação, jul. 2017.

BRASIL. **Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental:** guia geral. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>.

Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Programa de formação de professores alfabetizadores:** guia de orientações metodológicas gerais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Fundamental, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, p. 11, maio 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília, jun. 2024.

CATÃO, Virna Mac-Cord. **PNAIC e PNEP:** propostas, questões e impactos dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil e em Portugal. 2020. 133f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

CRUZ, Eliane Traversoli Parise. **Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores:** implicações para a construção do leitor. 2018. 151f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

D'ANDREA, Crystina Di Santo. **Fazendo a diferença.** Histórias de professoras alfabetizadoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2016. 122f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira. **As políticas de formação do professor da educação básica no contexto da crise estrutural do capital:** relatórios de EPT e PNPG em debate. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

JÄGER, Josiane Jarline. **Entre o programa delineado e a formação (des)dobrada:** movimentos (trans)formativos do PNAIC-UFPeI. 2024. 110f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

KRAMM, Daniele de Lima. **Políticas de formação de professores da educação básica no Brasil.** 2019. 222f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin. **A potencialidade formativa dos programas abrangentes de formação continuada de professores:** o caso PNAIC. 2020. 253f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **Programas de formação de professores alfabetizadores de crianças:** análise dos aspectos políticos e pedagógicos. 2015. 165f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, T.H. Verbete PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**: EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

MOROSINI, Marília; NASCIMENTO, Lorena Machado do; NEZ, Egeslaine de. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação**, [S.l.], v. 8, n. 55, ago. 2021.

MOROSINI, Marília. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista da Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

OLIVEIRA, Dayse Kelly Barreiros. **A formação stricto sensu como formação continuada na educação básica**: contexto, pressupostos e possibilidades. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PEREIRA, Jair Joaquim. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: repercussão de uma política de formação docente. 2018. 215f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Solange Pereira da. **Concepções pedagógicas e formação continuada de professores alfabetizadores**: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no arquipélago do Marajó/município de Breves. 2021. 343f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y. Uma leitura sobre o intelectual orgânico em Gramsci. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 541-561, ago. 2017.

SOUSA, Francisca Maria da Cunha de. **Formação continuada e autoria docente de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC**. 2020. 215f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2020.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Chapecó, SC – Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4368-1929>.

² Docente no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, RS – Brasil. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4504-3680>.

³ Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.