

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA (2014-2024)¹

CONTINUING TEACHER EDUCATION: A STUDY ON ACADEMIC PRODUCTION (2014-2024)

KARINA COLARITES

Universidade Federal do Centro-Oeste (UNICENTRO)

E-mail: karinacolarites@gmail.com

WILLSON GERIGK

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)

E-mail: wgerigk@unicentro.br

RESUMO

A discussão acerca da formação continuada de professores é relevante, pois reflete diretamente na qualidade da educação que está sendo ofertada. No entanto, nas últimas décadas, muitas propostas formativas têm sido orientadas por uma lógica técnica, instrumental, voltada ao alcance de metas e índices, fragilizando a dimensão crítica, coletiva e emancipadora da formação docente. Diante disto, esta pesquisa tem como objetivo levantar e analisar produções acadêmicas, no período de 2014 a 2024, que abordam políticas e programas voltados à formação continuada de professores alfabetizadores, buscando compreender quais concepções de formação emergem desses estudos, bem como os desafios e potencialidades apontados. Trata-se de uma revisão bibliográfica, realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Foram analisados 22 trabalhos, sendo 18 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado. Os resultados revelam que grande parte das produções acadêmicas abordam o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), destacando sua contribuição para a troca entre pares, reflexão pedagógica e ampliação de estratégias de ensino. Contudo, também foram identificados limites estruturais, como precarização das condições de trabalho, descontinuidade das ações formativas e centralidade no controle de resultados, aspectos que fragilizam a autonomia docente e dificultam a transformação da prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Políticas Educacionais. Alfabetização.

ABSTRACT

The discussion about continuing teacher education is relevant because it directly reflects the quality of education being offered. However, in recent decades, many training proposals have been guided by a technical, instrumental logic, focused on achieving goals and indices, weakening the critical, collective, and emancipatory dimension of teacher training. Therefore, this research aims to identify and analyze academic productions, from 2014 to 2024, that address policies and programs focused on the continuing education of literacy teachers, seeking to understand which conceptions of training emerge from these studies, as well as the challenges and potential identified. This is a bibliographic review, carried out in the CAPES Thesis and Dissertation Catalog. Twenty-two works were analyzed, including 18 master's dissertations and 4 doctoral theses. The results reveal that a large part of the academic production addresses the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC), highlighting its contribution to peer exchange, pedagogical reflection, and the expansion of teaching strategies. However, structural limitations were also identified, such as precarious

¹DOI: <https://doi.org/10.5935/2763-9673.20250007>



REOC

REVISTA DE ESTUDOS EM ORGANIZAÇÕES E CONTROLADORIA ISSN 2763-9673

working conditions, discontinuity of training actions, and a focus on results control—aspects that weaken teacher autonomy and hinder the transformation of pedagogical practice.

Keywords: Continuing teacher training. Educational policies. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

A presente discussão é relevante à medida que a formação continuada tem gradualmente perdido seu sentido de processo formativo enquanto aprendizagem permanente que ultrapasse o simples domínio de técnicas. A formação deve priorizar uma reflexão coletiva, aberta a opiniões e disposta a ouvir e compreender as reais necessidades do professorado, mobilizando a troca de conhecimentos e a construção conjunta de possíveis ações (Nóvoa, 2009; Saviani, 2009; Sotelo, 2024; Lessard, 2006). No entanto, essa concepção mais ampla nem sempre se concretiza nos programas de formação continuada, o que pode fragilizar as ações formativas e abrir espaços para propostas rasas e aligeiradas.

Nas últimas décadas, observa-se uma formação docente pautada na lógica mercadológica, sustentada por um viés técnico e prescritivo, que busca responder às demandas de produtividade, eficiência e “qualidade”. Sob essa lógica, a formação passa a ser reduzida a ações pontuais e padronizadas, distantes das necessidades reais dos professores e da complexidade do trabalho pedagógico, o que evidencia a urgência de repensar tais propostas à luz de uma perspectiva crítica e emancipadora.

Nesse contexto, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), constitui-se como uma das principais entidades representativas na defesa de uma formação crítica e comprometida com um projeto para a emancipação humana. A associação defende uma formação pautada em princípios construídos historicamente, de maneira coletiva e participativa, apoiados na concepção sócio-histórica crítica (ANFOPE, 2025).

Neste viés, a ANFOPE ao longo de sua trajetória de lutas, reafirma em seus Encontros Nacionais os princípios que fundamentam a formação docente, orientando suas concepções e propostas voltadas à construção de uma política de formação e valorização do educador. É evidenciado que a formação necessita promover uma base sólida, teórica e prática, que possibilite que os professores compreendam seu papel enquanto transformador da educação e não apenas mero transmissor de conteúdos (ANFOPE, 2025).

Diante o exposto, o objetivo do estudo é levantar e analisar as produções acadêmicas oriundas dos programas de pós-graduação que abordam a formação continuada de professores alfabetizadores, no período de 2014 a 2024. A partir dessa proposição, emergem algumas questões norteadoras: quais concepções de formação continuada têm sido apresentadas nas produções acadêmicas brasileiras voltadas aos professores alfabetizadores? E, ainda, quais desafios e potencialidades são apontados (ou não) para a construção de uma formação docente de caráter crítico e emancipador?

O estudo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção apresentam-se as perspectivas conceituais sobre a formação continuada de professores. Em seguida, na segunda seção, procura-se refletir sobre as políticas educacionais no contexto federativo. Por fim, na terceira seção é apresentado a formação continuada de professores a partir de uma revisão da produção acadêmica (2014-2024).

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O QUE DIZEM OS ESTUDIOSOS DA ÁREA

A formação continuada de professores que defendemos nesta pesquisa está amparada em uma concepção crítica e emancipadora, conforme propõe a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Trata-se de uma formação que vai além da compreensão do educador como mero transmissor ou mediador do conhecimento, mas também reconhece-o como agente de transformação social, no qual mobiliza a formação crítica, atuante e emancipadora dos estudantes.

[...] a formação do/a educador/a deve, portanto, contemplar uma visão ampla e crítica da sociedade, possibilitando que ele/a compreenda as desigualdades e contradições sociais e se posicione como profissional comprometido/a com a justiça social e com a democratização da educação (Anfope, 2025, p. 24).

Esta concepção sócio-histórica reconhece o educador como um sujeito social, inserido em um contexto histórico, cultural e econômico que irá influenciar e direcionar o modo como organiza sua prática. Deste modo, a identidade

docente é construída socialmente e transformada a partir das demandas sociais, políticas e econômicas. Nesta perspectiva, é crucial compreender a prática docente como “um lugar de produção e reprodução de relações humanas que formam homens e mulheres para o mundo e com o mundo” (ANFOPE, 2025).

A partir desta compreensão, é necessário olhar para o percurso histórico da formação docente, pois reflete as concepções de formação que foram sendo contruídas em cada período. Saviani (2009) ressalta que a história da formação de professores no Brasil é marcada por uma grande preocupação sobre os conteúdos que serão ensinados e como aplicá-los na prática. A trajetória de formação dos professores inicia-se com a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827), que prioriza o domínio dos conteúdos a serem transmitidos para as crianças e culminam com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9394/1996.

Neste cenário, Gatti (2008) pontua que há uma dualidade no que se refere a formação continuada: ora se destina aos cursos estruturados e formalizados após a graduação ou ingresso no exercício do magistério, ora compreendido de forma ampla e genérica, voltados a qualquer tipo de atividade que colabore para o desempenho profissional. Nota-se que estas diferentes possibilidades podem fragilizar e abrir espaços para formações rasas e aligeiradas.

Desde o século XI e pelos colégios de humanidades, havia uma preocupação pela formação dos professores, neste período direcionada ao “aprender fazendo”. No entanto, é no século XIX, com a necessidade de universalizar a instrução elementar, são organizados os sistemas nacionais de ensino, com o desafio principal de formar professores. Neste contexto, surgem dois modelos: a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, destinado ao domínio de conteúdos específicos que iria lecionar e, b) modelo pedagógico-didático, com ênfase no preparo didático-pedagógico. Logo, depara-se com uma separação dos modelos, uma ação negativa, visto que o ato de educar é indissociável, pois é pelo processo didático-pedagógico que os conteúdos são compreendidos (Saviani, 2009).

Nóvoa (2009) enfatiza que nos últimos anos houve um aumento significativo em relação a expansão da comunidade de formação de professores, destacando três grupos, os universitários na área da educação, especialistas internacionais e da “indústria do ensino”, a qual oferece produtos voltados para a formação continuada como apostilas, livros, materiais didáticos, entre outros. Em cada uma destas três áreas de atuação, observou-se uma proliferação de discursos sobre os professores. No entanto, os mesmos não foram os protagonistas destes discursos e, de certa forma, viram seu espaço profissional e simbólico ser ocupado por outros grupos. Estas ações acabam deslegitimando uma possível intervenção no seu próprio campo de trabalho, reduzindo os mesmos a um papel secundário na formação de professores e na pesquisa educacional.

Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público (Nóvoa, 2009, p. 23).

Diante o exposto, Nóvoa (2009) destaca três medidas que podem auxiliar nos desafios atuais. A primeira medida diz respeito a passar a formação de professores para dentro da profissão, pois “[...] não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (Nóvoa, 2009, p. 17). Assim, é necessário uma reflexão coletiva, aberta a opiniões e disposta a ouvir e compreender as reais necessidades do professorado, mobilizando a troca de conhecimentos e a construção coletiva de possíveis ações.

A segunda medida, segundo Nóvoa (2009), refere-se a promoção de novos modos de organização da profissão. Nos últimos anos a profissão vem sendo marcada por tradições individualistas e rígidas regulamentações externas, o que acaba ceifando a autonomia docente e controlando suas ações, reduzindo espaços de liberdade e independência. Nóvoa (2009) reforça a ideia do trabalho a partir das comunidades de prática, as quais permitem espaços de discussão sobre o ensino e aprendizagem, além de discussões acerca dos desafios da formação profissional e pessoal. Esta ação reforça um sentimento de pertença e identidade

profissional, indispensáveis para a adaptação nos processos de mudança e sua intervenção.

Por fim, como terceira medida, Nóvoa (2009) destaca a necessidade de reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Trata-se de elaborar um auto-conhecimento, interno ao conhecimento profissional, que permite dar significado à uma profissão que vai além do aspecto técnico e científico. Porém, muitos programas de formação continuada reforçam a ideia de desatualização dos professores, disseminando o consumismo de cursos, seminários e ações que define o atual “mercado da formação”.

A Lei Federal nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB), no Parágrafo Único do Artigo 61, menciona as características da formação dos profissionais da educação, ressaltando a “[...] a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]” (Inciso I), a “[...] associação entre teorias e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...]” (Inciso II) e “[...] o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades [...]” (Inciso III).

Fica evidente o reconhecimento das experiências e formações anteriores dos profissionais e a necessidade de uma formação contínua. Todavia, conforme destacam Castro e Amorim (2015) parte significativa de ações voltadas para a formação docente, desenvolveu-se por intermédio de programas de governo, com o objetivo de atingir metas específicas e quantificáveis, principalmente no campo da alfabetização e letramento.

[...] tais programas quase sempre combinaram um discurso de valorização dos professores e da sua autonomia com a oferta de cursos de atualização/reparação e de material didático para aplicação em sala de aula. Tal duplicidade, como costuma acontecer, conduziu, de um lado, ao afastamento dos professores que não se viam como meros aplicadores de soluções metodológicas construídas nas universidades e oferecidas por agentes governamentais e, de outro, à aplicação acrítica e, não raro, incorreta de pacotes mais ou menos apreendidos por parte dos professores que se empenharam em fazer funcionar soluções que não ajudaram a construir (Castro; Amorim, 2015, p. 49).

Lessard (2006) evidencia que a cobrança de uma mão de obra docente com alta qualidade é cada vez mais um assunto de Estado, os quais manifestam-se por meio de políticas voltadas para este fim. Estas políticas de Estado visam controlar o campo de ensino, focados na economia do saber, na globalização da concorrência e na ética da responsabilização e desempenho. O Estado impõe que os formadores de professores produzam uma mão de obra eficaz e com bom desempenho, visto que para o mesmo, a profissionalização visa apenas garantir a eficácia do ensino, sendo instrumento de uma política que prioriza altos resultados (Lessard, 2006).

Estas reflexões vão ao encontro do pensamento de Saviani (2009) ao mencionar que, a formação dos professores não pode ser dissociada das condições de trabalho, que engloba a carreira docente, o salário e a jornada de trabalho. Quando há precarização em alguma dessas dimensões, o processo formativo é comprometido, uma vez que tais condições dificultam e desestimulam a busca e a efetivação de uma boa formação.

Na sequência, realizamos uma breve discussão acerca das políticas educacionais no contexto do federalismo brasileiro.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO FEDERALISMO BRASILEIRO

Com vistas a entender o significado de uma política, é necessário ir além de sua dimensão imediata e analisá-la a partir do projeto social mais amplo do Estado, considerando também as contradições e dinâmicas próprias de cada contexto histórico. Segundo Shiroma *et al.* (2000, p. 10), ao longo da história a escola é vista como um ambiente propício para o desenvolvimento de tais políticas:

Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma aptidões e comportamentos que lhes são necessários, e a escola é um dos seus loci privilegiados.

No contexto da década de 1990, as políticas educacionais implementadas no Brasil destacam-se pelas reformas neoliberais conduzidas sob a orientação de organismos multilaterais, conduzindo para a menor participação do Estado na educação. Neste período, destacam-se acentuadas ações nas políticas educacionais, principalmente no âmbito financeiro, culminando em novos arranjos federativos e na redefinição das responsabilidades entre as diferentes instâncias governamentais, alterando de forma significativa a correlação de forças entre os entes federativos: União, Estados e Municípios (Sotelo, 2024).

Estas ações influenciaram o desenho das políticas educacionais, especialmente no que se refere à configuração da articulação entre os entes federativos sob a perspectiva do federalismo. Sotelo (2024) enfatiza que o federalismo seria uma forma de organização político-territorial do Estado, representada por uma divisão de competências definidas constitucionalmente entre a União e os demais níveis de governo.

Sotelo (2024) destaca que foi a partir de 1889, ano da proclamação da república, que o federalismo teve início no Brasil. A partir de cada realidade e contexto histórico, considerando as condições econômicas, políticas e sociais vigentes, desenvolveram-se distintos modelos de federalismo, os quais foram sendo progressivamente modificados em decorrência das transformações na estrutura e na organização do poder. Cury (2006, p. 115) enfatiza que o federalismo apresentou-se no contexto político brasileiro sob três dimensões, sendo:

- a) o federalismo centrípeto se inclina ao fortalecimento do poder da União, em que, na relação concentração/difusão do poder, predominam relações de subordinação dentro do Estado Federal;
- b) o federalismo centrífugo se remete ao fortalecimento do poder do Estado membro sobre o da União, em que, na relação concentração/difusão do poder, prevalecem relações de larga autonomia dos Estados-membros; e
- c) o federalismo de cooperação busca um equilíbrio de poderes entre a União e os Estados-membros, estabelecendo laço de colaboração na distribuição das múltiplas competências por meio de atividades planejadas e articuladas entre si, objetivando fins comuns.

A partir da Constituição Federal de 1988, o modelo federativo brasileiro

assume caráter cooperativo, como se evidencia em seu artigo 211: “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Cavalcanti (2019) enfatiza que a lei pretendeu definir o regime de colaboração como um elemento específico de repartição de responsabilidade entre os entes federados, articulando interdependência (apresentada pela função coordenadora da União) e autonomia (manifestada na liberdade dos sistemas de ensino para se estruturarem). Ainda, Dourado (2013) direciona para o princípio do direito subjetivo à educação, devendo ser garantido por meio da ação conjunta entre os entes, destacando ainda que esta cooperação não se limita à criação de normas, mas exige uma integração efetiva entre legislações nacionais e locais, respeitando a autonomia dos entes subnacionais dentro de um sistema de complementariedade.

Diante o exposto, o federalismo de cooperação para Cassini (2011, p. 69) é caracterizado:

[...] pela combinação das competências comuns e concorrentes, o que tornam necessários instrumentos que viabilizem a atuação conjunta na execução das competências comuns que, por estarem inseridas em um sistema de execução imediata (na qual cada ente exerce suas competências com quadro de funcionários/servidores da própria administração), necessita de normas de cooperação para partilhar bens e serviços. É nessa complicada estrutura que surge a necessidade de se moldar o regime de colaboração para a Educação.

Conforme enfatiza Cassini (2011) o federalismo de cooperação se sustenta na articulação entre competências comuns e concorrentes, o que exige a criação de mecanismos que viabilizem a atuação conjunta dos entes federados. No campo educacional, este aspecto é indispensável, pois a execução das funções por cada ente, com seus próprios recursos humanos e administrativos, só se torna possível quando há normas claras de cooperação capazes de organizar a partilha de responsabilidades, bens e serviços.

No entanto, Sotelo (2024) argumenta que o arranjo colaborativo federativo revela profundas disparidades na arrecadação de tributos entre as diferentes regiões do país. Essa desigualdade fiscal contribui para o desequilíbrio na qualidade da educação e compromete a efetividade na implementação de

políticas públicas, refletindo nas disparidades históricas e estruturais que persistem no federalismo brasileiro.

Na sequência, apresentamos o percurso metodológico utilizado para análise das produções acadêmicas relacionadas com a temática da formação continuada.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

O trabalho conta com uma revisão bibliográfica, a qual envolveu o levantamento das produções acadêmicas dos programas de pós-graduação em educação junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizou-se como descritores os seguintes termos: “programa”, “formação continuada”, “alfabetização” e “políticas públicas”; sendo que as mesmas foram pesquisadas com aspas para garantir a filtragem e maior número de resultados.

Como recorte temporal delimitou-se os anos de 2014-2024. Estabeleceu-se esse período, pois engloba o período do Plano Nacional de Educação (PNE), o qual definiu metas para a valorização dos profissionais da educação, incluindo a formação continuada. O levantamento obteve 49 resultados no total, porém foram analisados 22 trabalhos, sendo 18 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado, pois as temáticas abordadas nessas produções eram condizentes com o objeto da presente pesquisa.

Para a compreensão dos dados coletados utilizou-se a Análise de Conteúdo (AC), apresentada por Laurence Bardin. A autora enfatiza que a AC consiste em “[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que por procedimentos sistemáticos e objetivos, descrevem os conteúdos das mensagens” (Bardin, 2016, p.125). Deste modo, para a análise do material selecionado, adotou-se as três fases que compõem a AC, sendo: pré-análise, a exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação. Estas fases são interdependentes, mas é preciso seguir com rigorosidade cada etapa, a fim de não comprometer a fase seguinte, as análises e considerações construídas

(Bardin, 2016). Na primeira fase investigativa (pré-análise) realizou-se uma leitura flutuante dos resumos dos 49 trabalhos apresentados, selecionando aqueles que se relacionavam com o objeto da pesquisa, assim, obteve-se 22 trabalhos. Na segunda etapa (exploração do material), os dados foram organizados em categorias temáticas, elaboradas a partir da recorrência de assuntos presentes nos trabalhos analisados. Essa categorização permitiu agrupar os estudos conforme seus principais enfoques, favorecendo a sistematização das informações e possibilitando uma análise comparativa entre as diferentes produções.

Por fim, realizou-se uma análise interpretativa do conjunto dos estudos, buscando identificar padrões e ideias que aparecem com frequência entre as pesquisas, contribuições e possíveis lacunas na produção acadêmica sobre formação continuada de professores. Este processo permitiu compreender como a temática vem sendo discutida no campo educacional e quais perspectivas tem sido enfatizadas nas pesquisas analisadas.

A seguir, apresentaremos os resultados e discussões acerca dos resultados obtidos com o levantamento das produções acadêmicas no período de 2014-2024.

5. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2014-2024)

O levantamento das produções acadêmicas sobre formação continuada de professores, no período de 2014 a 2024, possibilitou identificar diferentes estudos que abordam essa temática em diferentes instituições de ensino e pesquisa.

A partir da seleção dos trabalhos (apresentada na seção anterior), foram organizadas informações referentes ao título dos trabalhos, autoria e ano de publicação, tipo de produção acadêmica e vínculo institucional dos autores. Essas informações estão sistematizadas no Quadro 1, apresentado a seguir.

Quadro 1 – Produções acadêmicas avaliadas - 2014 a 2024.

Título	Autor/Ano	Tipo de material/instituição
A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertisse sob o “olhar” dos professores	Mary Jose Almeida Pereira (2015)	Dissertação (Universidade Federal do Pará - UFPA)
Formação continuada no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Jaguaquara-BA	Regivane dos Santos Brito (2018)	Dissertação (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB)
As políticas e programas para a alfabetização e formação de professores na perspectiva da teoria crítica da sociedade*	Analice Czyzewski (2019)	Tese (Universidade Estadual de Maringá - UEM)
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC): concepções estruturantes	Inacia Roselli de Queiroz Farias (2019)	Dissertação (Universidade Federal de Campina Grande- UFCG)
Reflexos do PNAIC na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais na rede estadual em Belém do Pará	Josenilda Rita Teixeira Alves (2019)	Dissertação (Universidade do Estado do Pará-PA)
Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas	Josiane Jarline Jäger (2019)	Dissertação (Universidade Federal de Pelotas-RS)
As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino de Rolim de Moura-RO: a perspectiva docente	Juliana Cândido Matias (2019)	Dissertação (Universidade Federal de Rondônia - UNIR)
Formação continuada de professores: avanços a partir do PNAIC	Márcio da Costa Murata (2019)	Dissertação (Universidade federal de rondônia-UNIR)
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB (2013-2017)	Milene Trajano da Silva (2019)	Dissertação (Universidade Federal de Campina Grande - UFCG)
Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-Mirim-RO: o olhar do professor	Rosely Furtado Roca (2019)	Dissertação (Universidade Federal de Rondônia – UNIR)
O trabalho docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Valeria Cristina Guadagnim (2019)	Dissertação (Universidade Metodista de Piracicaba -SP)
Processos formativos em contextos emergentes: professoras alfabetizadoras e o ciclo de alfabetização	Hellen de Prá da Rosa (2021)	Dissertação (Universidade Federal de Santa Maria-RS)
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: nos olhares das professoras alfabetizadoras de porto velho*	Ionira Melo da Silva (2021)	Dissertação (Universidade do Vale do Itajaí - SC)

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada de professores em foco	Juliana Benitez Golfetti (2021)	Dissertação (Universidade Federal de Matogrosso do Sul)
Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise política pedagógica	Karina Durau do Prado (2021)	Dissertação (Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG)
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: o contexto da descontinuidade do programa de formação continuada e seus impactos no âmbito da SEDUC/AM	Maiza de Souza Lima (2021)	Dissertação (Universidade Federal do Amazonas - UFAM)
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores alfabetizadores no âmbito da UEPG	Mirian Margarete Pereira Brisola (2021)	Tese (Universidade Estadual de Ponta Grossa -UEPG)
Diálogos sobre a proposta de formação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Mônica Cristina Medici da Costa (2021)	Tese (Universidade Federal do Espírito Santo - UFES)
O processo de constituição de professores alfabetizadores na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Raquel de Melo Giacomini (2021)	Tese (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC)
Política Nacional de Alfabetização: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador	Fabiani Inês de Almeida (2022)	Dissertação (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas	Maria Adriane da Silva Barrozo (2022)	Dissertação (Universidade Federal do Acre - UFAC)
Políticas de formação de professores alfabetizadores em Curitiba: uma abordagem histórica e política	Márcia da Silveira Inglat (2023)	Dissertação (Universidade Tuiuti do Paraná)

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), elaborado pelos autores (2025).

Obs: os trabalhos destacados com (*) não possuem divulgação autorização.

A partir dos dados expostos no quadro, constatamos que dentre os 22 trabalhos selecionados, 12 destes tem como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), exceto aqueles que não possuem autorização de divulgação. Este programa tem o objetivo de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Fundamenta-se em quatro categoriais centrais sendo a formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização.

Os seguintes autores Brito (2018), Alves (2019), Jäger (2019), Matias (2019), Murata (2019), Silva (2019), Farias (2019), Guadagnim (2019), Brisola (2021), Costa (2021), Giacomini (2021), Golfetti (2021), Lima (2021) e Barrozo (2022) destacam em suas produções que o PNAIC contribuiu em grande medida na formação de professores alfabetizadores, uma vez que possibilita o desenvolvimento de novas estratégias de ensino. No entanto, como limitadores mencionam-se a dificuldade da efetivação na prática devido a falta de apoio, lacunas na infraestrutura da instituição escolar e a descontinuidade das ações do programa.

Roca (2019) pesquisou três programas de formação continuada dentre estes inclui-se o PNAIC, Pró letramento – alfabetização e Ler: prazer e saber. Prado (2021) direcionou seu estudo no Programa Mais Alfabetização (PMALFA). Pereira (2015) analisou o Projeto Expertisse, sob o “olhar” dos professores no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Belém. E, Almeida (2022) verificou a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e suas possíveis implicações na formação do professor alfabetizador.

Silva (2019) em seu estudo analisa a formação continuada oferecida pelo (PNAIC) na visão das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB. A investigação foi realizada por meio de estudo bibliográfico, da análise documental e de entrevistas semiestruturadas. Na realidade local, sob ótica dos docentes, o mesmo propiciou interação entre os pares e oferta de propostas de ensino diferenciadas, contribuindo, em certo sentido, para mudanças na prática do trabalho docente. Foi constatado que a formação privilegiava uma metodologia voltada a questões práticas e didáticas em detrimento dos estudos teóricos da área da alfabetização e letramento.

A autora destaca que as respondentes da pesquisa relataram que, no geral, as atividades propostas na formação contavam com a aprovação das cursistas, mas, para efetivá-las as professoras tinham que enfrentar sozinhas várias dificuldades, como: o curto espaço de tempo para a preparação, a execução, a avaliação e a elaboração dos relatórios das atividades desenvolvidas

em sala de aula; a falta de infraestrutura das escolas e de materiais didático-pedagógicos; e participação das aulas do PNAIC nos sábados. Portanto, as atividades do PNAIC contribuíram para a ampliação da responsabilização e da intensificação do trabalho docente, pois para cumprir as orientações do programa ocorria o aumento de suas responsabilidades e atribuições.

Brito (2018), Alves (2019), Brisola (2021), Golfetti (2021) e Lima (2021) em seus estudos voltados para o PNAIC enfatizam um processo de descontinuidade das políticas de formação de professores, carência de acompanhamento ao final dos encontros e redução dos momentos formativos.

Brito (2018) analisou a formação continuada no âmbito do PNAIC no município de Jaguaquara/BA. Para a coleta dos dados utilizou-se a análise documental e as conversas interativo-provocativas (CIPs) propostas por Nunes (2011). Assim, os sujeitos participantes foram duas orientadoras de estudo e cinco professoras alfabetizadoras que participaram da formação. Ressaltou-se algumas mudanças na configuração original do programa, visto que inicialmente as formações seriam realizadas nas escolas, em forma de oficinas e no horário de serviço dos professores. No município de Jaguaquara/BA, verificou-se que, a formação estava prevista para acontecer nas escolas, no horário da Atividade Complementar (AC) e seria ministrada pelos coordenadores pedagógicos que receberiam um curso oferecido pelos formadores locais. Os interlocutores comentam que essa mudança impacta diretamente na sala de aula e está relacionada às reformas já implantadas pelo atual governo. Portanto, acreditam que, atualmente, existe um processo de descontinuidade dessa política de alfabetização.

O estudo de Golfetti (2021) enfatizou a implantação e implementação no município de Aquidauana/MS, nos dois primeiros anos efetivos, 2013 e 2014, visando indicar mudanças em sua estrutura nos anos de 2017 e 2018. Verificou-se que o PNAIC trouxe alguns elementos que podem ser usados para aperfeiçoar outros programas como a distribuição de materiais didáticos nas instituições escolares, bolsas aos participantes e a inclusão do coordenador como parte do

processo de ensino aprendizagem. Entretanto, o histórico de descontinuidade e carência de acompanhamento ao final dos encontros de formação permaneceu, visto que, durante seu período de vigência revelou-se inúmeras alterações estruturais, como a decisão de prorrogação planejada inicialmente para dois anos. No caso do município de Aquidauana/MS, com a retirada das bolsas concedidas aos professores e por meio da apresentação dos trabalhos desenvolvidos durante a formação continuada subteve-se o fim do programa e assim como os que os precederam sem o acompanhamento pós término.

A pesquisa de Alves (2019) teve duas escolas estaduais como foco do estudo e foi realizada por meio de entrevistas com duas coordenadoras e quatro professoras que atuam nos anos iniciais, efetivas e que participaram do PNAIC desde sua implantação em 2013. Os resultados apontaram que as formações oferecidas contribuíram para a aquisição de novos conceitos e novas formas metodologias de se fazer a prática pedagógica. No entanto, houve uma queda na relevância da formação após 2015, com redução dos momentos formativos, comprometendo a efetivação do programa.

Lima (2021) investigou o contexto da descontinuidade do programa de formação continuada, PNAIC, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC/AM), enquanto política pública que envolve os entes federados num pacto amplo e contraditório. Utilizou-se de um levantamento bibliográfico e análise dos documentos orientadores do programa nos anos de 2012, 2015 e 2017, além dos amparos legais. Identificou-se na análise inicial, uma característica de não aprimoramento e descontinuidade das políticas, limitando sua permanência ao período do cargo eletivo, no caso, da Presidência da República.

Farias (2019) em sua dissertação buscou analisar as concepções que fundamentam a formação continuada de professores alfabetizadores desenvolvida pelo PNAIC, a partir do ano de 2013. Como resultados identificou-se o predomínio das correntes hegemônicas, fundamentadas na epistemologia da prática, nas concepções de formação continuada e de professor alfabetizador

adotadas pelo Pnaic. Na formação continuada implementada por esse Programa, prevaleceu a dimensão instrumental, de cunho pragmático, em detrimento do conhecimento científico. Em conformidade, Guadagnim (2019) também analisou o PNAIC, mas buscando compreender como o trabalho docente é abordado pelo Programa. Os resultados indicaram controle de resultados que afeta a formação dos professores e impacta a organização do trabalho pedagógico. A responsabilização é medida pela avaliação externa que gera novos indicadores para o ano seguinte concebendo o professor apenas como executor, cerceando sua autonomia. Sendo assim, o PNAIC se estrutura através dos resultados da avaliação externa que atende aos critérios da eficiência e da eficácia.

Ao delinear os limites e possibilidades para a formação de alfabetizadores no contexto do PNAIC, Brisola (2021) foca no âmbito da Universidade Estadual de Ponta Grossa e Jäger (2019) na Universidade Federal de Pelotas. Brisola (2021) ressalta que as universidades públicas desempenham um papel fundamental na integração entre a formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica, através de pesquisas e estudos, buscam promover uma formação consistente, pautada nos princípios de uma educação emancipadora e alinhada às realidades vivenciadas pelos cursistas. Jäger (2019) contribui ao trazer discussões acerca da formação e troca de conhecimento entre os pares, a (re)criação de estratégias formativas a partir de necessidades das orientadoras de estudo, a responsabilidade profissional e ética com a formação, como estímulo da presença pessoal e pública das professoras.

Roca (2019) pesquisou os cursos de formação continuada oferecidos aos professores alfabetizadores do município de Guajará-Mirim/RO, visando analisar a partir do olhar dos professores, como observam a relação entre a teoria e a prática. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, realizada com seis professoras alfabetizadoras participantes dos três programas de formação continuada: Pró letramento – alfabetização, Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Ler: prazer e saber, ocorridos no período de 2008 a 2018. O *lócus* da pesquisa foi duas escolas da Rede Pública Municipal: uma com o

maior IDEB e a outra com o menor IDEB do ano de 2017. A partir do olhar das entrevistas, os estudos apontaram que os cursos de formação continuada oferecidos trazem em sua proposta metodológica a aproximação entre a teoria e a prática. No entanto, salientou-se que as políticas de alfabetização nem sempre se consolidam, pois há uma descontinuidade em suas ações, prejudicando professores e alunos.

Diante o exposto, Murata (2019) investigou se as formações teóricas e práticas contribuíram na formação do professor alfabetizador. Os dados foram coletados por meio de questionários respondidos por quatro professoras alfabetizadoras que participaram do curso de formação continuada e trabalham em uma escola municipal na zona rural de Campo Novo de Rondônia. Conclui-se que a formação continuada precisa ser permanente, visto que os sujeitos participantes da pesquisa avançaram nos conhecimentos teóricos e práticos na alfabetização. Destacou-se a necessidade de uma formação permanente para atingir uma educação de qualidade.

Inglat (2023) investigou a interligação entre a formação de professores e o processo de alfabetização, destacando a relevância da relação entre políticas e propostas educacionais apoiadas em programas governamentais que incorporam o tema nas metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Municipal de Educação (PME) de Curitiba. Seus estudos complementam a pesquisa de Murata (2019) ao ressaltar que a formação continuada emerge como elemento crucial para a construção de novos conhecimentos e/ou aprofundamentos, promove a reflexão sobre a prática docente e estimula o professor a se tornar um pesquisador em sua área de atuação.

Matias (2019) objetivou compreender a percepção dos professores que fazem parte do PNAIC sobre sua real contribuição para suas práticas educacionais e se isso tem influenciado nos índices educacionais da escola (*lôcus*) participante. Os procedimentos metodológicos foram divididos em três etapas: a primeira foi um mapeamento quantitativo das escolas e profissionais participantes do programa. A segunda, foi a coleta dos dados. A terceira etapa se

deu pelo levantamento dos índices educacionais da escola (*lôcus*) participante do programa. Concluiu-se a necessidade e satisfação das professoras alfabetizadoras em estarem juntas no momento da formação em meio à adequação constante da rotina escolar para viabilizar os encontros em horários opostos de trabalho. Em relação aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola investigada revelam inconsistências quando comparados a outras fontes como o *Programme for International Student Assessment* (PISA) e políticas educacionais como: Classes de aceleração e implementação do Ciclo Básico de Alfabetização. Essas contradições sugerem que o IDEB pode não refletir com precisão a realidade educacional da escola em questão.

O estudo de Prado (2021) analisou o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), instituído pelo Ministério da Educação a partir de 2018, com foco em seus fundamentos, contribuições, paradoxos e consequências para o processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. Como procedimentos de coleta de dados utilizou-se de análise documental e entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, três diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, nove professoras regentes e quatro assistentes de alfabetização que atuavam em quatro escolas municipais.

Os resultados apontaram que o programa se apresenta como uma política paliativa e temporária. As equipes gestoras das escolas pesquisadas buscavam colocar o PMALFA em ação, visando atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes. No entanto, as estratégias de formação continuada foram incipientes e a forma de contratação das assistentes de alfabetização revelou a precarização do trabalho.

Costa (2021) e Barrozo (2022) visaram compreender a proposta pedagógica do PNAIC e seus impactos na prática docente. Costa (2021) investiga o Estado do Ceará, tendo como foco de estudo a Proposta didática pedagógica

alfabetizar letrando. Evidenciou-se a utilização do construtivismo como diretriz para a política de formação continuada de professores alfabetizadores. Ainda, além de ensinar aos professores que as crianças passam por etapas predeterminadas enquanto estão aprendendo a ler e a escrever, também ensina a linguagem a partir das formas abstratas, sem conexão com a realidade destas.

Barrozo (2022) estruturou seu estudo na análise, a partir das falas dos docentes do município de Guajará/AM. A primeira fase de sua pesquisa foi documental e com estudo bibliográfico. Na segunda fase, foi realizado a pesquisa de campo, por meio de entrevistas realizadas com seis professoras alfabetizadoras que participaram das formações. Os resultados apresentaram algumas contribuições e limites. O ensino, na maioria das salas de aula, passou a ser bastante centrado em gêneros pré-determinados, com sequências didáticas “engessadas”. Ainda, os materiais didáticos não levaram em consideração as especificidades de cada localidade, com características neoliberais, vinculadas aos objetivos do “Estado Avaliador”. Todavia, conforme relato das entrevistadas, destacou-se uma formação significativa, permitindo repensar, atualizar e modificar suas práticas pedagógicas. Enfatizam-se o “novo” e o lúdico, o respeito ao processo de aprendizagem do aluno e o investimento na formação do alfabetizador

Giacomini (2021) em sua tese visou compreender as práticas discursivas no reforço aos processos de subjetivação docente, na direção de identificar as conexões da política educacional que permeia o PNAIC com a governamentalidade neoliberal. Os estudos apontaram que a lógica discursiva do Pacto colabora na produção de um sujeito que já é efeito de um longo processo de atomização da governamentalidade neoliberal. Faz com que o professor se autogoverne como empresário de si mesmo, e por ter sido constituído para sentir-se sempre em déficit, assuma a formação continuada com vistas a redimensionar sua prática pedagógica.

Pereira (2015) verifica as perspectivas adotadas pelas políticas educacionais voltadas à formação continuada no Brasil e suas aproximações

teóricas e metodológicas com a política municipal de Belém/PA. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados entrevista semiestruturada e documentos constitutivos do Projeto Expertise em Alfabetização. Os dados foram organizados em categorias interpretativas relacionadas à formação continuada do projeto. Os resultados apontaram que existe aproximação teórico-metodológica da formação continuada com uma tendência fundamentada na racionalidade técnica, tendo os professores como práticos, tecnólogos do ensino, além da implementação da lógica de desempenho em torno do estabelecimento de metas. Enfatiza-se ainda atribuições de responsabilidades exigidas para além das condições de trabalho disponibilizadas pela secretaria de educação como o controle do trabalho docente pelo direcionamento do seu fazer pedagógico, pelo cerceamento de sua autonomia diante de suas funções na construção do planejamento, da organização de suas salas e da capacidade de avaliar o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Almeida (2022) investigou as possíveis implicações presentes na Política Nacional de Alfabetização (PNA), buscando analisar a ideologia intrínseca no discurso da política, bem como suas possíveis implicações na formação do professor alfabetizador e como essa normativa se insere na sociedade com perspectivas que orientam e definem a alfabetização. Baseia-se na análise documental do Decreto Federal nº 9.765/2019, que instituiu a PNA. Os resultados indicaram que o avanço da extrema direita no país impulsionou políticas educacionais voltadas aos interesses do mercado, reforçando a manutenção e o domínio do sistema capitalista.

Observou-se ainda, que a PNA adota uma perspectiva neoliberal, baseada na Pedagogia das Competências, cujo enfoque técnico e funcional limita o pensamento crítico e enfraquece a formação de uma *práxis* voltada ao pleno desenvolvimento humano. Conclui-se que a PNA impacta negativamente a formação inicial e continuada dos professores, ao contribuir para o enfraquecimento da profissão docente e a marginalização dos saberes artísticos, filosóficos e científicos. Resulta-se em uma formação segmentada e mecanizada,

que limita o pensamento crítico e inibe o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Rosa (2021) buscou responder como os contextos emergentes interferem na formação continuada e no trabalho pedagógico das professoras(as)/alfabetizadoras(as). A autora enfatiza que a pesquisa permitiu identificar que a formação continuada possibilita a interação e compartilhamento do fazer docente e a organização de suas metodologias com ênfase na leitura e escrita. Em relação às atividades formativas, é destacado na pesquisa que estas possibilitam o desenvolvimento de novos significados e reflexões em torno das demandas do cotidiano da escola, problematizando aspectos que refletem as transformações que concebem as políticas e a sociedade globalizada.

Portanto, apresentamos alguns dados referentes à revisão apresentada. No Gráfico 1 consta a distribuição da quantidade de produção científica selecionada por ano de publicação, nos anos de 2014, 2016, 2017, 2020 e 2024 não foram selecionados estudos considerando os critérios de seleção da presente pesquisa.

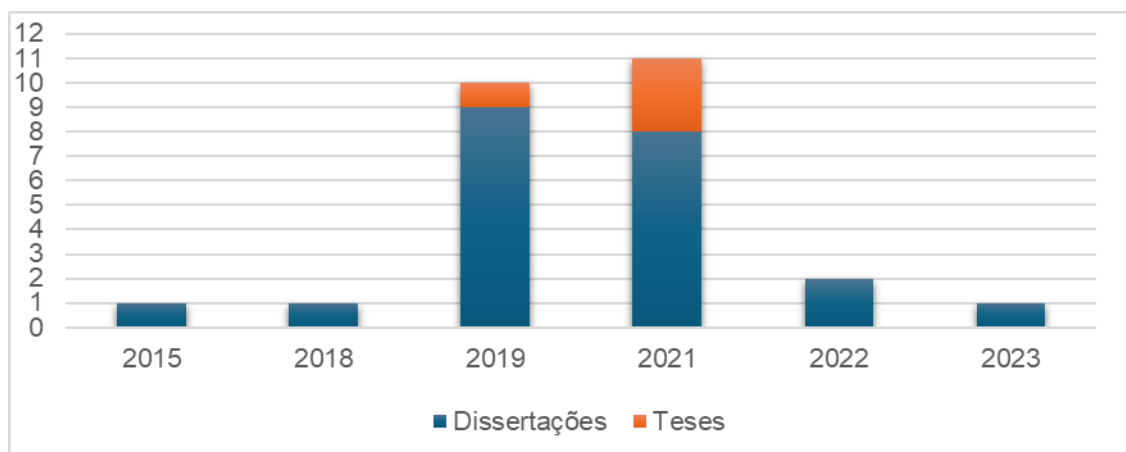


Gráfico 1 – Quantidade de produções selecionadas por ano – 2014 a 2024.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Observa-se pelo Gráfico 1 que os anos de 2019 e 2020 foram os que concentraram as produções de dissertações e teses em relação à temática das

políticas públicas de formação continuada de docentes, com 9 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado e 8 dissertações e 3 teses respectivamente.

As produções científicas por Instituição de Ensino Superior (IES), as quais estão vinculadas os programas de pós-graduação, são evidenciadas no Gráfico 2.

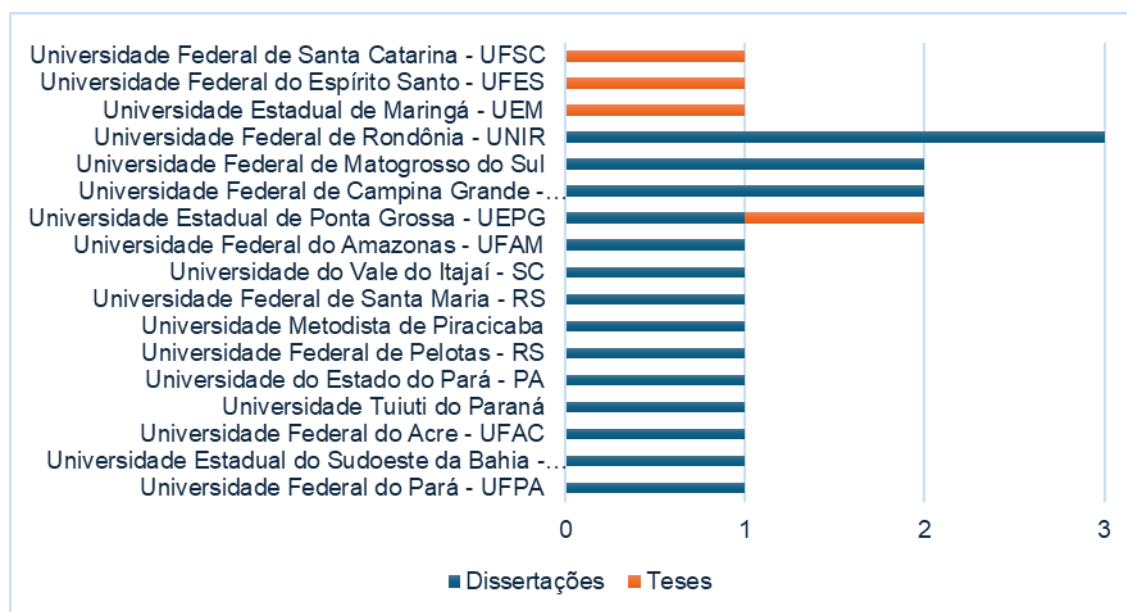


Gráfico 2 – Quantidade de produções científicas por IES – 2014 a 2024.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados do Gráfico 2 indicam que 17 universidades registraram produções científicas abordando a temática da formação continuada de docentes. A Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no período do levantamento, foi a IES que desenvolveu 3 dissertações, seguida da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e da Universidade Federal de Campina Grande com duas dissertações e a Universidade Estadual de Ponta Grossa registrou uma dissertação e uma tese a respeito do assunto. Também, que a UFSC, UFES e a UEM produziram uma tese cada no período e as que as demais dez universidades desenvolveram uma dissertação cada no período escolhido para a análise.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções acadêmicas sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, no período de 2014 a 2024, possibilitou compreender que tais políticas se constituem como um campo marcado por tensões, disputas e contradições. Foi possível observar que os resultados indicaram que a formação continuada de professores apresenta grande potencial, pois contribui para ampliação dos conhecimentos, ressignificação da prática, além da troca de saberes e experiências entre os pares. Neste viés, reafirma-se a importância de propostas formativas que valorizem o professor como sujeito de transformação social, o qual mobiliza uma formação crítica, atuante e emancipadora dos estudantes.

Entretanto, também foi possível identificar que grande parte das ações formativas analisadas se baseia na lógica gerencial e de responsabilização docente, sustentada pelo controle de resultados, padronização de materiais e cumprimento de metas. Este cenário tem contribuído para o fortalecimento de uma formação prescritiva e instrumental, que geralmente desconsidera as especificidades dos contextos escolares, bem como os saberes, trajetórias e necessidades formativas dos professores. A descontinuidade das políticas, alinhada às mudanças de gestão governamental, é apresentada nos estudos, como um dos principais fatores que fragilizam a consolidação de processos formativos emancipadores e permanentes.

Foi possível observar também, que programas como o PNAIC, apesar de promoverem momentos de estudo e trocas entre os pares, foram marcados por desafios estruturais, falta de acompanhamento e precarização das condições de trabalho docente, o que limita a efetivação das práticas discutidas durante a formação. Estas situações reforçam a defesa, trazida pela ANFOPE, de uma concepção crítica de formação continuada, vinculada à valorização docente, às condições de trabalho e à autonomia profissional.

Vale destacar algumas limitações deste estudo. A pesquisa apresentada concentrou-se na análise de produções acadêmicas publicadas no período de

2014 a 2024, o que implica reconhecer que outros trabalhos relevantes podem não ter sido contemplados, especialmente aqueles disponíveis em outras bases de dados não incluídas no recorte. Os resultados apresentam padrões e ideias que aparecem com frequência nas produções acadêmicas analisadas, no entanto, não esgotam a complexidade que envolve a formação continuada de professores alfabetizadores no contexto educacional brasileiro.

Diante dessas considerações, aponta-se a necessidade de ampliação das investigações sobre a temática. Como agenda de pesquisa, destaca-se que os estudos de campo podem contribuir para aprofundar as análises acerca dos impactos das políticas de formação continuada no cotidiano escolar e na prática pedagógica. Também se mostra relevante investigar como os docentes se apropriam, ressignificam ou tensionam as propostas formativas implementadas pelas políticas públicas. Outro possível caminho, consiste em analisar experiências formativas que se construíram a partir de perspectivas colaborativas, críticas e contextualizadas, valorizando os saberes docentes e as especificidades de cada contexto escolar. Além disso, estudos comparativos entre diferentes programas de formação continuada, bem como análises sobre a relação entre formação docente, condições de trabalho e valorização profissional, podem contribuir para o fortalecimento de políticas públicas mais democráticas e permanentes.

Ao ampliar o diálogo entre produção acadêmica, políticas educacionais e práticas docentes, novas pesquisas poderão contribuir para a construção de propostas de formação continuada que efetivamente respondam às necessidades dos professores alfabetizadores e às demandas de uma educação pública de qualidade.

Portanto, para que a formação continuada cumpra seu papel enquanto processo formativo crítico e emancipador, é necessário que seja concebida como política pública permanente, articulada à valorização profissional, ao financiamento adequado e ao respeito à autonomia docente. Assim, é possível visualizar práticas formativas que contribuam para uma educação democrática,

humanizadora e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabiani Inês de. **Política Nacional de Alfabetização**: possíveis implicações na formação do professor alfabetizador. Dissertação (Mestrado)- Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-MS. Campo Grande, 2022. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

ALVES, Josenilda Rita Teixeira. **Reflexos do PNAIC na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais na rede estadual em Belém do Pará**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Pará-PA, Centro de Ciências Sociais e Educação. Belém-PA, 2019. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Democracia, federalismo e centralidade no Brasil. **Editora Fiocruz**. Rio de Janeiro, 2012.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO- ANFOPE. **Documento Final do XXII Encontro Nacional da ANFOPE**: 39 Anos da Carta de Goiânia – momento de celebrar conquistas e enfrentar desafios. Goiânia: ANFOPE, 14 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2025/07/Documento-Final-XXII-Enanfope-2025.pdf>. Acesso em: 22 set. de 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROZO, Maria Adriane da Silva. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus impactos na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador em Guajará-Amazonas**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, Mestre em Educação. Rio Branco-AC, 2022. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 28 ago. 2024.

BRISOLA, Mirian Margarete Pereira Brisola. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores alfabetizadores no âmbito da UEPG**. Tese (Doutorado em Educação- Área de Concentração: Educação)- Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG. Ponta Grossa, 2021. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

BRITO, Regivane dos Santos. **Formação continuada no âmbito do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Jaguaquara-BA**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED. Vitória da Conquista-BA, 2018. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

CASSINI, Simone Alves. **Federação e educação no Brasil: a atuação do Poder Legislativo nacional para a regulamentação do regime de colaboração**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Federalismo e financiamento da educação básica no Brasil**: assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais. Curitiba: Appris, 2019.

COSTA, Mônica Cristina Medici da. **Diálogos sobre a proposta de formação do Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic)**. Tese (Doutorado)-Universidade federal do espírito santo-UFES, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória-ES, 2021. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Federalismo político e educacional. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). Políticas públicas e gestão da educação. Brasília: Liber Livro, 2006. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.

FARIAS, Inacia Roselli de Queiroz. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): concepções estruturantes**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2019. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/12523>

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GIACOMINI, Raquel de Melo. **O processo de constituição de professores alfabetizadores na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis-SC, 2021. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

GOLFETTI, Juliana Benitez. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): formação continuada de professores em foco**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2021. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

GUADAGNIM, Valéria Cristina. **O trabalho docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2019. Disponível em: [19072019_114637_valeriacruzinaquadagnim_ok.pdf](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

INGLAT, Márcia da Silveira. **Políticas de formação de professores alfabetizadores em Curitiba: uma abordagem histórica e política**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2023. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

JÄGER, Josiane Jarline. **Formação entre pares: processos e práticas no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Universidade Federal de Pelotas**. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas-RS. Pelotas, 2019. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.

LIMA, Maiza de Souza. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: o contexto da descontinuidade do programa de formação continuada e seus impactos no âmbito da SEDUC/AM**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Amazonas. Manaus-AM, 2021. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

MATIAS, Juliana Cândido. **As contribuições do PNAIC para a prática educacional na rede estadual de ensino de Rolim de Moura-RO: a perspectiva docente**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Federal de Rondônia- UNIR. Porto Velho, RO, 2019. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

MURATA, Márcio da Costa. **Formação continuada de professores**: avanços a partir do PNAIC. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Porto Velho- RO, 2019. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém**: o Projeto Expertisse sob o “olhar” dos professores. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém-PA, 2015. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

PRADO, Karina Durau do. **Programa Mais Alfabetização (PMALFA)**: uma análise político pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3418> . Acesso em: 03 de jun. 2025.

ROCA, Rosely Furtado. **Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-Mirim-RO**: o olhar do professor. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Porto Velho- RO, 2019. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

ROSA, Helen de Prá da. **Processos formativos emergentes**: professoras alfabetizadoras e o ciclo de alfabetização. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS, 2021. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4.ed. RJ: Lamparina, 2007.

SILVA, Milene Trajano da. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa na ótica das professoras alfabetizadoras do município de Juazeirinho/PB (2013-2017)**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades. Campina Grande-CG, 2019. Disponível em: [Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES](#). Acesso em: 03 de jun. 2025.

SOTELO, Maria Luiza Lourenzini. **Educa Juntos**: Um programa de colaboração ou controle da rede municipal de ensino no estado do Paraná?. Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2024. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7318/2/Maria_Luiza_Lourenzini_Sotelo_2024.pdf Acesso em: 29 de ago. 2024