



Formação Continuada Para Professores Alfabetizadores

Luiz César da Silva¹

Resumo

Este trabalho propõe investigar a importância da formação continuada dos professores alfabetizadores para a melhoria da qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental. A abordagem adotada é qualitativa, com base em revisão bibliográfica e análise documental das políticas públicas educacionais vigentes. Parte-se do pressuposto de que a formação inicial, embora essencial, não supre integralmente as demandas contemporâneas da alfabetização, sendo necessário compreender de que forma a formação continuada pode contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Nas considerações finais, espera-se identificar elementos que possam subsidiar ações formativas mais eficazes, bem como refletir sobre os impactos potenciais da valorização docente no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um estudo em andamento, cujos resultados pretendem contribuir com o debate sobre a profissionalização do magistério e a democratização do ensino no Brasil.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores Alfabetizadores. Qualidade Educacional. Políticas Públicas. Alfabetização.

Abstract

This master's research project aims to investigate the importance of continuing education for literacy teachers to improve the quality of education in the early years of elementary school. The approach adopted is qualitative, based on a bibliographic review and documentary analysis of current public education policies. It is assumed that initial education, although essential, does not fully meet the contemporary demands of literacy, and that it is necessary to understand how continuing education can contribute to the improvement of pedagogical practices. In the final considerations, we hope to identify elements that can support more effective training actions, as well as reflect on the potential impacts of teacher appreciation on the teaching and learning process. This is an ongoing study, the results of which aim to contribute to the debate on the professionalization of teaching and the democratization of education in Brazil.

Key-words: Continuing Education. Literacy Teachers. Educational Quality. Public Policies. Literacy.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente constitui um dos pilares fundamentais para assegurar a qualidade da educação no Brasil. Dentre os diversos aspectos que compõem esse processo, destaca-se a formação continuada dos professores alfabetizadores, cujo papel é decisivo nos anos iniciais da escolarização. O processo de alfabetização, considerado uma etapa crucial na trajetória educacional do indivíduo, requer a atuação de profissionais qualificados, conscientes de sua responsabilidade e atualizados quanto às práticas pedagógicas e às transformações sociais contemporâneas. Como salienta Soares (2018), a alfabetização não se limita à simples decodificação de letras, mas constitui um processo complexo, que envolve dimensões linguísticas, culturais e sociais, exigindo do professor uma formação sólida e contínua.

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral discutir a importância da formação continuada para professores alfabetizadores no contexto da educação brasileira atual. Os

¹ Graduando no Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de Alagoas/ E-mail: silvaluiscesar9@gmail.com.



objetivos específicos são: analisar o conceito de formação continuada em articulação com a profissionalização docente; compreender os desafios enfrentados por professores alfabetizadores sem formação adequada; e refletir sobre as políticas públicas voltadas à formação de professores no país.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade premente de valorização e investimento na formação permanente de docentes, sobretudo daqueles que atuam no ciclo da alfabetização. Em diversas regiões do Brasil, ainda se observa um número significativo de professores com formação insuficiente ou inadequada para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, comprometendo, assim, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Soares (2018), alfabetizar implica desenvolver, com os estudantes, competências de leitura e escrita que os capacitem a participar criticamente da sociedade letrada.

A metodologia adotada neste estudo consiste em uma revisão bibliográfica fundamentada em autores que discutem a formação docente, a alfabetização e as políticas públicas educacionais. Serão analisadas obras de referência como Soares (2018), Saviani (2009), Pimenta (1996) e Nóvoa (2016), além de documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e resoluções do Conselho Nacional de Educação que versam sobre a formação de professores.

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte forma: após esta introdução, o segundo capítulo apresenta uma análise histórica da formação docente no Brasil, destacando os principais marcos legais e institucionais. O terceiro capítulo discute os conceitos de professor leigo, formação inicial e formação continuada, com base em autores especializados. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam os principais pontos abordados, bem como os caminhos que se pretende percorrer no desenvolvimento da pesquisa.

A relevância social deste estudo é evidente, uma vez que a alfabetização representa o alicerce para a construção do conhecimento ao longo da vida escolar, impactando diretamente a inclusão social e o exercício pleno da cidadania. A qualidade dessa etapa reflete-se no desempenho acadêmico futuro dos alunos, em sua autoestima e na sua capacidade de inserção crítica na sociedade.

Além do mais, o debate sobre a formação continuada insere-se em um contexto mais amplo de valorização da carreira docente e de reconhecimento da complexidade do trabalho educativo. Em face das constantes mudanças pedagógicas, tecnológicas e sociais, o professor precisa estar preparado para adaptar-se, o que demanda processos formativos contínuos e espaços institucionais que promovam a reflexão e o aprimoramento profissional.

Diante disso, o presente estudo pretende contribuir para a compreensão dos desafios relacionados à formação continuada dos professores alfabetizadores, destacando a necessidade de políticas públicas efetivas e de práticas educativas que favoreçam a qualificação docente. Ao



longo do trabalho, busca-se apresentar uma reflexão crítica que envolva educadores, gestores e formuladores de políticas, com vistas à construção de uma educação básica mais democrática, equitativa e eficiente.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

Antes de tudo, é importante destacar que o conceito de formação docente é bastante amplo, abrangendo tanto a formação inicial quanto a formação complementar ou continuada. Nesse contexto, fica evidente que a formação inicial do professor é imprescindível para que este profissional esteja devidamente habilitado a atuar em sala de aula (Araújo; Araújo; Silva, 2015). Contudo, há muitas concepções equivocadas acerca do ensino. Como aponta Hammond (2014, p. 232),

“Muita gente acredita que qualquer um pode ensinar ou, pelo menos, que saber um determinado conteúdo é suficiente para que alguém ensine bem. Outros acreditam que se aprende melhor a ensinar, se é que pode ser aprendido, por tentativa e erro na prática do trabalho. Essa visão, no entanto, ignora a complexidade do processo educativo e a necessidade de preparo específico para lidar com a diversidade dos alunos, as metodologias pedagógicas, o planejamento das aulas e a avaliação dos resultados.”

Diante do exposto, compreende-se que o professor necessita de uma formação docente completa para desempenhar adequadamente suas funções na escola, pois “a sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais” (Veras; Oliveira, 2006, p. 01). Ao longo dos anos, diversas transformações ocorreram no que se refere à formação dos professores, incluindo as metodologias de ensino, os conteúdos curriculares e as políticas educacionais. Por isso, torna-se fundamental investigar e analisar a história da formação docente no Brasil, para evidenciar os processos históricos que moldaram a formação dos professores tal como é praticada atualmente (Silva, 2025).

2.1 A formação de professores no Brasil

A formação de professores no Brasil remonta ao período pós-independência, quando o país começou a estruturar a educação pública. Durante a colonização, a instrução era conduzida pelos jesuítas com foco na evangelização, e a formação formal de professores ainda era incipiente. A Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, foi o primeiro marco oficial na preparação docente, instituindo o método mútuo e ressaltando a necessidade de capacitação dos professores, ainda que com limitações financeiras para os candidatos (Nascimento *et al.*, 2018).

No século XIX, o Brasil adotou modelos europeus para as Escolas Normais, especialmente o francês, com o intuito de formar professores para o ensino primário (Saviani, 2020). A reforma educacional paulista de 1890 consolidou essas instituições, enquanto a década



de 1930, durante o governo Vargas, destacou-se pela criação dos Institutos de Educação, idealizados por Anísio Teixeira, que defendia uma formação docente integral e universalização do ensino público.

Após o golpe militar de 1964, mudanças legislativas transformaram o sistema formativo com o fim das Escolas Normais e o surgimento de habilitações específicas (De Moraes; Do Nascimento Melo, 2022). Nas décadas seguintes, houve um movimento para valorizar a formação superior dos professores, com os Institutos Superiores de Educação promovendo especializações para ampliar a qualificação dos profissionais. No entanto, esse processo sofreu oscilações conforme as políticas educacionais vigentes.

A redemocratização impulsionou a discussão sobre a qualificação docente, culminando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que estabeleceu parâmetros para a formação e valorização dos professores (MEC, 1996). Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais reforçaram a importância da prática e a relação da formação com as demandas do sistema educacional, ampliando a carga horária dos cursos de licenciatura.

Mais recentemente, as resoluções de 2015 ampliaram a carga horária dos cursos e destacaram a valorização docente como fundamental, embora a implementação tenha enfrentado dificuldades institucionais (MEC, 2015). Esses avanços indicam um processo contínuo de aprimoramento da formação dos professores, buscando alinhamento com as necessidades contemporâneas da educação brasileira.

Vale destacar, que durante o período colonial não existia currículo específico de formação para os profissionais docentes. Conforme Demerval Saviani (2009, p.144), “é na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez.

Conforme Tanuri (2000, p.62) “a Lei de 15/10/1827, que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras”. Além disso, a Lei tinha como fundamento a realização de Escolas de Primeiras Letras em regiões mais habitadas. Entretanto, sabe-se que embora a lei supracitada garantisse o ensino gratuito não foi isso que aconteceu na prática.

Além disso, nessas escolas eram estabelecidas também a formação dos professores, haja vista que essa lei foi causante por definir que o ensino, no âmbito



escolar, os “professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica” (Saviani, 2009, p. 144). Ademais, muitos professores tiveram que se capacitar para ficarem habilitados para lecionar. Desse modo,

a Lei de 15/10/1827 consagra a instituição do ensino mútuo no Brasil, dispondo, em seu art. 5º, que “os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital. (Tanuri, 2000, p.63).

Vale pontuar, que na época falada, não existia programas de formação docente, a educação descrita, imperial, estava delineando movimentos inaugurais, que culminam na efetivação das Escolas Normais de formação, sendo essas direcionadas a formar professores. Ademais, o período de 1890 – 1932 é tido como o de formação e ampliação das Escolas Normais, considerando que é durante essa época que ocorreu a reestruturação da instrução pública no estado de São Paulo. Logo, sabe-se que,

as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais. O modelo que se implantou foi o europeu, mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia. (Tanuri, 2000, p.63).

Além do que, Saviani (2009, p.145) deixa nítido que “pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890”. Além do mais, na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, tem-se o planejamento da formação de professores através da construção dos Institutos de Educação, com fundamentos nas mudanças de Anísio Teixeira, notável precursor dessas reformas. Anísio Teixeira foi um educador, escritor e jurista brasileiro participante dos diálogos voltados à universalização do ensino gratuito, público e obrigatório. Logo,

Para Anísio, a escola eficaz seria de tempo integral, tanto para os alunos, quanto para os professores. Quando se referia à universalização da educação básica para todos, assegurando em inúmeras situações que a educação não era privilégio de poucos, considerava a escolarização tradicional, à qual se contrapunha a proposta do Centro Popular, como apenas uma oportunidade de



especialização, já que a educação era realizada no âmbito da classe e da sociedade, cabendo à escola apenas os ofícios intelectuais e sociais. (Cordeiro, 2001, p. 242).

Em seguida, é importante argumentar sobre os Institutos de Educação, idealizados como uma etapa essencial na formação dos professores. Assim sendo, “as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo.” (Saviani, 2009, p. 145). Tendo ambos inspiração do ideário da Escola Nova.¹

Sendo expandido no programa questões referente à formação profissional e cultural. Com a dedicação de construir faculdades para a formação dos docentes, haja vista, que na época, essa ação de formação era realizada por indivíduos autodidatas ou que possuíam clareza em conhecimento em alguma área.

Além disso, o Ensino Normal era planejado em duas fases, no qual a primeira era particular ao grau primário, com durabilidade de quatro anos, e a segunda fase focada a capacitação de docentes primários, com um período de três anos,

visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. (Saviani, 2009, p.144).

Ademais, ulteriormente ao Golpe Militar de 1964, acontecem alterações no âmbito educacional no Brasil, e posteriormente nos projetos de formação dos professores, tendo alterações na legislação do ensino.

Diante isso, as organizações das Escolas Normais finalizam, “em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.” (Saviani, 2009, p. 147). Em sequência, a habilitação do magistério era formada por duas maneiras, a primeira sendo de um tempo de três anos preparando professores para o ensino até a 4ª série. Em seguida, a segunda tinha o tempo de quatro anos, formando para a educação e ensino da 6ª série ao 1º grau.

Para mais, na década de 1970 a 1990 percebe-se progressos concernentes à condição de formação superior a grau de curso de licenciatura para atividade no ensino. Todavia, a organização da identidade do professorado ainda contava com oscilações formativas, sendo na



sugestão decorrente a 1996 com os Institutos Superiores de Educação como uma possibilidade de alteração e formação.

Os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores. (Tanuri, 2000, p.76).

Logo, com o contexto de redemocratização no País, iniciou um conjunto de movimentos de esferas na sociedade, procurando avanços e desenvolvimento igualitários a todos. No que tange a formação do professor não foi dessemelhante. Acontecem na década de 1990 debates referente às melhorias e alterações na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação). Assim, tornando-se um novo documento deliberado no ano de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996,

sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de



cursos de curta duração. (Saviani, 2009, p.148).

Diante da LDB, também é garantido temas relacionados às situações de aperfeiçoamento, profissionalização e trabalho docente, como a entrada através de concurso público; aprimoramento profissional; condições para trabalho; progressão funcional e piso salarial (Brasil, 1996). No ano de 2002, elabora-se após vários debates as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Básica, em ensino superior, de graduação plena (Brasil, 2002) como sugestão referente à formação do profissional docente.

Em conjunto a sugestão de desenvolvimento e aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica, as Diretrizes apresentaram alterações no campo acadêmico, retornando ao grupo docente formado com o programa nacional de aperfeiçoamento e progresso profissional, melhoramento da infraestrutura dos institutos, faculdades, métodos de avaliação dos órgãos de Ensino Superior, planejamento de carreira dos professores do ensino superior. Procurando através das Diretrizes oportunizarem a ligação entre a formação do professor e os preceitos expostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A quantidade de horas de prática de ensino, de atividades práticas e de estágio supervisionado tiveram um aumento significativo, isso proveniente da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, e da Resolução CNEP/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, além da lei 9.394/96. Assim, aumentando a carga horária dos cursos de formação dos docentes.

Além disso, sabe-se que diante as determinações das diretrizes curriculares de 2002 referente aos cursos de licenciatura, algumas universidades só seguiram essas determinações, reformas anos depois, como podemos destacar “na UFMG, alguns cursos concluíram suas reformas apenas no ano de 2009! – aprovaram-se novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores no país, em 2015.” (Pereira, 2021, p. 61).

A Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, “aumenta a carga horária desses cursos de 2.800 horas para 3.200 horas”. (Pereira, 2021, p. 61). Em sequência as determinações dessa resolução, podemos destacar outro avanço, que “foi a existência de um capítulo específico sobre a valorização dos profissionais do

magistério”. (Pereira, 2021, p. 61). Além disso,

A Resolução 02/2015 deu um prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação, para as instituições formadoras implantarem as novas diretrizes curriculares para a formação de professores, ou seja, essas instituições teriam até o dia 1º de julho de 2017 para concluírem as reformas de seus cursos de licenciatura. Porém, no dia 9 de maio de 2017, o Ministério da Educação (MEC) solicitou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a alteração do prazo. (Pereira, 2021, p. 61).

No entanto, algumas instituições, como a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias de Educação Superior (Abruc), solicitou que fosse adiado o prazo. Diante disso, foi decidido o aumento do limite de dois anos para três anos para as universidades formadoras se adequarem ao regulamento vigente. Mas, no dia 04 de junho de 2018, após o golpe de 2016, o Ministério da Educação pediu, novamente o adiamento do prazo para a efetivação “das novas diretrizes curriculares para a formação de professores e, desta vez, alegou que as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio ainda estariam em andamento naquele Colegiado”. (Pereira, 2021, p.62).

2.2 Conceituação: professor leigo, formação inicial e formação continuada

A história do professor leigo na educação é bastante antiga, sendo que somente com a Revolução Francesa se concretizou a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar esses profissionais, conceito que ganhou força no século XIX (Tanuri, 2000). O professor leigo é aquele que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima exigida, ou seja, atua como docente sem ter concluído o curso necessário para obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona. Esse profissional, além da falta de conhecimento específico, é menos preparado para coordenar o processo de ensino-aprendizagem comparado ao professor habilitado.

Para superar essa falha, é essencial que os docentes tenham uma formação completa, visto que a formação docente é a melhor forma de produzir conhecimento útil para a política e a prática educacional (Zeichner, 2009). Esse processo envolve reflexão constante sobre a natureza e os objetivos do ensino, permitindo que o professor se transforme e seja transformado pelas contingências da profissão. Além de conferir



habilitação legal, a formação inicial deve contribuir para a construção do professor enquanto agente do processo educativo, que não se limita a adquirir conhecimentos técnicos, mas que atua na humanização dos alunos (Pimenta, 1996).

A formação integral do professor é fundamental para que ele adquira habilidades e capacitação adequadas para o trabalho em sala de aula (Gaeta; Masetto, 2019). A educação é entendida como um processo civilizatório de humanização, cujo objetivo é tornar os indivíduos participantes ativos desse processo (Pimenta, 1996). Infelizmente, a existência de muitos professores leigos gera impasses para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, tornando urgente a necessidade de uma formação docente integral que prepare os professores para a prática pedagógica (Medeiros; Cabral, 2006).

A formação docente deve promover o desenvolvimento crítico, reflexivo e cidadão dos profissionais, que atuem como agentes de transformação na comunidade (Pimenta, 1996). Segundo Pimenta (1996, p. 87),

“a formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação, e em parceria com outras instituições de formação.”

Estudos indicam que professores formados em programas extensivos têm maior satisfação com sua preparação e são considerados mais bem preparados por seus colegas (Hammond, 2014). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) reforça a importância da formação docente, orientando os currículos das licenciaturas para o desenvolvimento de competências essenciais. Contudo, o desafio atual reside em formar professores capazes de lidar com as demandas e transformações da sociedade contemporânea, reduzindo assim o número de docentes leigos.

O conceito do professor reflexivo reconhece a expertise prática dos bons professores, destacando que a melhoria do ensino deve partir da reflexão sobre a própria experiência, pois o conhecimento baseado apenas na experiência de outros é insuficiente (Gentil, 2020). A falta de formação adequada, tanto inicial quanto continuada, é apontada como uma das causas dos problemas no ambiente escolar, o que reforça a necessidade de investimentos na formação docente para que os professores desenvolvam as habilidades necessárias para enfrentar os desafios da sala de aula.

A identidade docente é influenciada pela formação inicial, que favorece a aquisição de conhecimentos e métodos para o exercício profissional, sendo um processo dinâmico e



relacional, que se desenvolve ao longo da vida e do contexto social (Marcelo, 2009). Essa identidade profissional se consolida desde a formação inicial e é fundamental para que o professor exerça sua função com autonomia e responsabilidade (Pereira; Fonseca, 2001). Assim, a formação inicial deve garantir competências que permitam ao professor enfrentar os desafios da carreira, assegurando a qualidade do ensino e o direito dos alunos de aprender (Marcelo, 2009).

Nesse sentido, fica nítida a importância da formação continuada para a construção da profissionalização do professorado, haja vista que a formação continuada é normalmente um esforço contínuo de profissionalização que pode ocorrer na universidade ou fora dela. Estamos falando de eventos, cursos de pós- graduação, palestras, grupos de estudos e outras atividades que possam melhorar suas habilidades.

Weber (2003, p.1127) destaca que “a formação em nível superior constitui, assim, um dos aspectos importantes do processo de profissionalização docente da educação básica”. Assim sendo, as formações se transformam em importantes ambientes de diálogos e trocas de experiências pedagógicas, são espaços de grandes processos de discussão das práticas dos professores. Por meio disso, resultando a profissionalização docente, que é algo indissociável do professor.

Desse modo, fica proeminente que diante a não formação acadêmica, seja ela inicial ou continuada, os professores têm dificuldades em ensinar seus alunos apropriadamente, assim dificultando mais ainda o processo de profissionalização docente, pois

tal noção de profissionalização está imbricada aos processos de formação, sendo então a profissionalização dependente da formação. O que constitui o grupo ou corpo profissional é justamente o sentimento de pertencimento comum que começa mesmo antes do ingresso no local de trabalho. (Oliveira, 2013, p. 63)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho parte da premissa de que a formação continuada dos professores alfabetizadores constitui uma condição estratégica para o fortalecimento da educação nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao propor uma investigação sobre esse tema, busca-se compreender em profundidade os caminhos possíveis para a qualificação permanente dos profissionais da educação, tendo em vista que o processo de alfabetização é determinante para o percurso escolar dos estudantes e para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e democrática.

A alfabetização, conforme defende Soares (2018), é um processo complexo, que demanda do educador conhecimentos linguísticos, culturais, sociais e pedagógicos complexos. Nesse contexto, a formação inicial, embora imprescindível, revela-se insuficiente diante das constantes transformações que permeiam o cenário educacional contemporâneo. Dessa forma, a formação continuada torna-se fundamental para que os docentes possam ressignificar suas práticas, enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula e responder de maneira mais qualificada às demandas de aprendizagem dos alunos.

Além do mais, espera-se que a pesquisa possa contribuir com subsídios para gestores educacionais, formuladores de políticas públicas e instituições formadoras, no sentido de repensar as estratégias de formação continuada com foco na superação de falhas estruturais e pedagógicas. A intenção é colaborar para a construção de propostas formativas mais equitativas, contextualizadas e alinhadas às necessidades concretas dos professores alfabetizadores e de suas comunidades escolares.

Dessa forma, acredita-se que, ao valorizar o papel do professor alfabetizador e ao investir em sua formação permanente, é possível fortalecer as bases do sistema educacional brasileiro, contribuir para a melhoria dos indicadores de alfabetização e garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade desde os primeiros anos de escolarização.

Referências

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/x5WwX3kwZbYvTNKnbnvhhgBb/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2025.



BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. ANÍSIO TEIXEIRA, uma “visão” do futuro, *Estudos Avançados* 15 (42), 2001.

DE MORAIS, Erivania Melo; DO NASCIMENTO MELO, Elda Silva. Um breve balanço acerca da história da formação docente no Brasil à luz da teoria das representações sociais. **Cadernos de História**, v. 23, n. 39, p. 121-143, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/cadernoshistoria/article/view/26329>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. Editora Senac São Paulo, 2019.

GENTIL, Marcos Moura. Reflexões sobre o conceito e o sentido da formação de professores. **Educamazônia-Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 25, n. 2, jul-dez, p. 312-329, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/7836>. Acesso em: 09 jun. 2025.

HAMMOND, Linda Darling. A importância da formação docente, *cadernoscenpec | São Paulo*, v.4, n.2, dez. 2014.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8> Acesso em: 07 jun. 2025.

MEDEIROS, Marinalva Veras; DE OLIVEIRA CABRAL, Carmen Lúcia. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 2, p. 0, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76610205.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.

NASCIMENTO, Bárbara Marães dos Anjos do et al. Formação de professores em serviço, especialização em letramento digital e o contexto pandêmico: perspectiva dos docentes da rede básica estadual em Manaus-AM. 2023. Disponível em:

<http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/876>. Acesso em: 11 jun. 2025.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em educação**, v. 3, 2016. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador-em-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2025.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos, *Educação e Realidade*, Jul/Dez, 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no brasil: a bnc-formação, *Revista práxis Educacional* v. 17, n. 46, Vitória da Conquista | Bahia | Brasil, JUL./SET, 2021.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 2, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/26138>. Acesso em: 06 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 10 jun. 2025.



SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de educação**, v. 14, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?form>. Acesso em: 09 jun. 2025.

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

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Autores Associados, 2020.

SILVA, Camila Aparecida da. Formação de professores e o ensino e aprendizagem em geometria nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas e desafios à luz da teoria histórico-cultural. 2025. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/bc6b1b49-4de8-4784-9eb1-9571a2d23d81>. Acesso em: 09 jun. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento-um tema em três gêneros**. Autêntica, 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 08 jun. 2025.

VERAS, Marinalva Medeiros; OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Cabral. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica, *Revista E- Currículum*, ISSN 1809-3876, v. 1, n. 2, junho de 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores e a luta pela justiça social. 2009. Disponível em:

<https://api.taylorfrancis.com/content/books/mono/download?identifierName=doi&identifierValue=10.4324/9780203878767&type=googlepdf>. Acesso em: 07 jun. 2025.