

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA REVISÃO NARRATIVA

Kathyússia Dináh Vieira da Silva
https://orcid.org/0009-0007-0094-7834
E-mail: kathydinah@hotmail.com

Ricardo Ferreira
https://orcid.org/0000-0002-2330-5283
E-mail: mcta.ricardo@gmail.com

Rogério Silva de Vasconcelos
https://orcid.org/0009-0003-2137-0721
E-mail: rogeriosilvadevasconcelosv@gmail.com

Ronaldo Rodrigues de Sousa
https://orcid.org/0009-0001-2841-3910
E-mail: Ronaldo10@Servidor.Uepb.Edu.Br

DOI-Geral: http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N4
DOI-individual: http://dx.doi.org/10.47538/ra-2026.V5N4-17

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar os principais desafios que atravessam a formação de professores alfabetizadores no Brasil contemporâneo, a partir de uma revisão narrativa da literatura. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que examinou produções acadêmicas publicadas entre 2021 e 2025, selecionadas em bases reconhecidas da área da Educação, com foco em políticas públicas, formação inicial e continuada, saberes docentes e concepções de alfabetização. Os achados evidenciam fragilidades persistentes na formação inicial, caracterizadas pela baixa centralidade da alfabetização nos currículos dos cursos de Pedagogia, pela fragmentação dos conteúdos e pela insuficiente articulação entre teoria e prática, o que resulta na transferência dessas lacunas para a formação continuada. Destacam-se, ainda, os impactos de políticas educacionais marcadas pela padronização metodológica, pela centralidade das avaliações externas e pela influência de orientações neoliberais, que fragilizam a autonomia docente. Conclui-se que a superação desses desafios exige políticas formativas críticas, democráticas e comprometidas com a valorização do professor alfabetizador e com a alfabetização como prática social e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Alfabetização. Letramento.

CHALLENGES IN THE TRAINING OF LITERACY TEACHERS: A NARRATIVE REVIEW

ABSTRACT: This article aims to analyze the main challenges facing the training of literacy teachers in contemporary Brazil, based on a narrative literature review. Methodologically, it is a qualitative study that examines academic productions published between 2021 and 2025, selected from recognized databases in the field of Education, focusing on public policies, initial and continuing teacher training, teacher knowledge, and conceptions of literacy. The findings highlight persistent weaknesses in initial training theory, characterized by the low centrality of literacy in the curricula of Pedagogy



REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

courses, the fragmentation of content, and insufficient articulation between literacy and practice, resulting in the transfer of these gaps to continuing education. The impacts of educational policies marked by methodological standardization, the centrality of external evaluations, and the influence of neoliberal orientations, which weaken teacher autonomy, are also highlighted. It is concluded that overcoming these challenges requires critical, democratic training policies committed to valuing literacy teachers and literacy as a social and emancipatory practice.

KEYWORDS: Teacher training. Literacy. Reading and writing skills.

INTRODUÇÃO

A formação de professores alfabetizadores ocupa lugar central no debate educacional brasileiro, uma vez que a alfabetização constitui um momento decisivo da escolarização e da inserção dos sujeitos na cultura escrita (Breda, 2025). Longe de se restringir ao ensino técnico do código alfabético, esse processo envolve dimensões teóricas, epistemológicas, pedagógicas, éticas e políticas que orientam a prática docente nos anos iniciais da educação básica.

A literatura da área indica que a alfabetização deve ser compreendida como prática social e cultural, articulada ao letramento, permitindo que a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma significativa em diferentes contextos sociais (Soares, 2008; Miranda; Silva, 2024). Nesse sentido, alfabetizar letrando implica possibilitar que as crianças se apropriem do sistema de escrita ao mesmo tempo em que participam de práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, favorecendo o desenvolvimento da criticidade, da autonomia intelectual e da inserção social.

Entretanto, pesquisas recentes evidenciam que a formação de professores alfabetizadores ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos importantes, como a fragmentação curricular, a baixa centralidade da alfabetização nos cursos de formação inicial, a distância entre teoria e prática e a recorrente transferência das lacunas formativas para a formação continuada (Teixeira; Silva, 2021; Gonçalves et al., 2023).

Soma-se a esse cenário a presença de políticas educacionais marcadas por orientações tecnicistas e padronizadoras, que tendem a reduzir a alfabetização a procedimentos instrumentais, fragilizando a autonomia docente e desconsiderando os saberes construídos na prática profissional (Signorelli; Silva, 2023; Lapuente et al., 2023;

Ferreira, 2025). Tais aspectos reforçam a necessidade de compreender a formação do professor alfabetizador como um processo contínuo, historicamente situado e indissociável das condições concretas de trabalho docente e das políticas públicas que o atravessam.

Nessa perspectiva, dialogando com referenciais críticos da educação, como Paulo Freire, a formação docente deve ser orientada por uma concepção ética, dialógica e reflexiva, que reconheça o professor como sujeito histórico, produtor de saberes e agente de transformação social (Freire, 1996).

A motivação para este artigo decorre do diálogo entre a produção acadêmica sobre a formação de professores alfabetizadores e a experiência da autora na educação básica. A atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental evidenciou que desafios como a fragmentação da formação, o distanciamento entre teoria e prática e a padronização pedagógica discutidos na literatura se manifestam concretamente no cotidiano escolar, impactando o trabalho docente e os processos de aprendizagem das crianças.

Essa compreensão tornou-se ainda mais evidente no contexto pós-pandemia, quando muitas crianças ingressaram nos anos iniciais sem vivências prévias com a leitura e a escrita. Tal realidade suscitou reflexões sobre os limites das formações oferecidas e a distância entre as políticas formativas e as necessidades reais da sala de aula, motivando a construção deste estudo como um exercício de análise crítica que articula experiência profissional e pesquisa, em defesa de uma formação docente mais humana, contextualizada e comprometida com o direito à alfabetização significativa.

Assim, problematizar a formação de professores alfabetizadores implica reconhecer tanto os limites impostos por currículos engessados, avaliações externas e políticas descontínuas, quanto as possibilidades de construção de práticas formativas críticas, contextualizadas e comprometidas com a democratização do acesso à cultura escrita. É nesse contexto que o presente artigo se insere, ao analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, os principais desafios que atravessam a formação de professores alfabetizadores no Brasil contemporâneo.

Diante do exposto, o presente artigo tem como questão norteadora identificar quais são os principais desafios evidenciados na produção acadêmica brasileira acerca da

formação de professores alfabetizadores e de que modo tais desafios se organizam, articulam-se e impactam os processos de formação inicial e continuada no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

Nesse sentido, o objetivo geral consiste em analisar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, os desafios que atravessam a formação de professores alfabetizadores, identificando suas configurações, inter-relações e implicações para a autonomia docente, a prática pedagógica e a construção de uma formação crítica e democrática.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: BREVES APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

Alfabetização e letramento configuram-se como dimensões indissociáveis para a inserção crítica dos sujeitos na cultura contemporânea, na qual a leitura e a escrita assumem papel central nas relações sociais. Embora distintos em seus enfoques, ambos os processos precisam ser articulados de modo a assegurar não apenas o domínio do sistema alfabético-ortográfico, mas também a capacidade de utilizar a língua escrita em contextos reais de comunicação.

A discussão em torno da alfabetização e do letramento são temas deveras importantes, sobretudo no contexto dos anos iniciais. Se, por muito tempo, a alfabetização foi reduzida ao aprendizado mecânico da decodificação de símbolos e da escrita de palavras, atualmente, entende-se que tal perspectiva é insuficiente (Mota, 2007). Assim, um processo não se realiza plenamente sem o outro, pois não basta dominar o código sem compreender sua função social.

Nessa perspectiva, a alfabetização ultrapassa o ensino mecânico de letras e sons, constituindo-se como prática social e cultural que possibilita a compreensão crítica do mundo e a intervenção reflexiva sobre a realidade. O letramento, por sua vez, amplia esse processo ao enfatizar o uso social da leitura e da escrita e a participação ativa dos sujeitos em práticas sociais mediadas pela linguagem escrita, favorecendo o desenvolvimento da autonomia intelectual e da criticidade.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

Corroborando Magda Soares, “dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, porque [...] a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos” (Soares, 2019, p. 44), sendo que tal dissociação ainda se configura como um dos principais entraves no contexto escolar, ao produzir práticas fragmentadas que reduzem a alfabetização a exercícios mecânicos de codificação e decodificação, esvaziados de significado social.

França e Costa (2022) enfatizam que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, visto que ambos são processos interdependentes e indissociáveis. Para as autoras, alfabetizar sem letrar resulta em uma prática limitada e descontextualizada, enquanto letrar sem alfabetizar compromete o acesso ao domínio da escrita. Nesse mesmo sentido, Silva et al. (2021) destacam que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente pela aquisição do sistema convencional de escrita e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais de leitura e escrita.

A complementaridade entre os dois conceitos também é evidenciada em pesquisas recentes. Sali, Magnani e Patella (2023) demonstram que não é possível pensar a alfabetização distanciada das práticas de letramento, pois uma complementa a outra, prolongando-se para além da escolarização e estendendo-se por toda a vida. A alfabetização garante a base técnica, enquanto o letramento confere sentido e função social ao aprender. Martins (2015), ao analisar práticas pedagógicas, reforça que muitas vezes a escola peca ao fragmentar esses processos, priorizando a memorização do código e desconsiderando os usos sociais da leitura e da escrita, o que gera lacunas formativas.

A síntese teórica proposta por Soares (2004; 2009) continua sendo referência para compreender essa articulação. Segundo a autora, alfabetização e letramento não são etapas sucessivas, mas dimensões de um mesmo processo. Alfabetizar letrando significa, portanto, assegurar que o aluno aprenda simultaneamente a decifrar o código escrito e a utilizá-lo em situações reais de comunicação.

Nesse horizonte, alfabetização e letramento deixam de ser categorias concorrentes para se tornarem mutuamente constitutivas, configurando um desafio às práticas

pedagógicas que precisam superar dicotomias e promover aprendizagens integradas e significativas.

Pensar a alfabetização e o letramento hoje é revisitar concepções que, ao longo dos anos, transformaram profundamente a forma como entendemos o processo de aprender a ler e escrever. Houve um tempo em que alfabetizar significava apenas decodificar símbolos, juntar letras e reproduzir palavras. Era um aprendizado técnico, centrado no treino e na repetição. Porém, essa visão se mostrou limitada, pois ignorava a riqueza das experiências que a criança traz e as múltiplas formas pelas quais ela se apropria da escrita no convívio social. Como lembram Silva et al. (2021, p. 2514), já não é possível tratar a alfabetização como simples técnica, pois o ato de ler e escrever envolve dimensões cognitivas, sociais e culturais.

O tema da alfabetização e do letramento vem sendo construído historicamente no Brasil a partir de diferentes concepções que refletem os contextos sociais, políticos e culturais de cada época. Desde o período colonial, o ensino da leitura e da escrita esteve associado a práticas tradicionais baseadas na memorização e na soletração, especialmente sob a influência jesuítica, configurando uma alfabetização de caráter mecânico e religioso (Saviani, 2013).

Mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, prevaleceram práticas instáveis e precárias, marcadas pelo uso de cartilhas e exercícios de decodificação (Conceição, 2011). Ao longo do século XX, sobretudo até as décadas de 1940 e 1950, consolidou-se uma visão restrita da alfabetização como domínio do código escrito, limitada ao “bê-á-bá” (Soares, 2019).

A partir da década de 1960, emergiram propostas críticas, destacando-se a perspectiva libertadora de Paulo Freire, que compreendia a alfabetização como leitura do mundo e tomada de consciência (Freire, 1987), ainda que interrompida por políticas tecnicistas no período da ditadura. Nas décadas seguintes, as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1986) e a incorporação do conceito de letramento ampliaram esse entendimento, ao reconhecer a alfabetização como processo ativo e indissociável do uso social da escrita, perspectiva consolidada nos anos 1990 com os PCNs, ao afirmar que

alfabetizar letrando constitui um caminho fundamental para enfrentar os desafios históricos da escolarização (Soares, 1998; Conceição, 2011).

Um marco nessa mudança de olhar foi a contribuição de Ferreiro e Teberosky. Suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita abriram espaço para ver a criança não como receptora passiva, mas como alguém que elabora hipóteses, testa caminhos e constrói, pouco a pouco, sua compreensão sobre a escrita. Para elas, "a aprendizagem da leitura [...] inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitos caminhos" (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 5). Essa perspectiva rompeu com o paradigma dos métodos rígidos e deslocou a atenção para a forma como a criança aprende, e não apenas para como o professor ensina (Martins, 2015, p. 68).

Nessa mesma direção, Magda Soares trouxe uma contribuição decisiva ao distinguir alfabetização e letramento, mas sem tratá-los como etapas separadas. Alfabetizar, segundo a autora, é garantir o domínio do código escrito; letrar é inserir o sujeito em práticas reais de leitura e escrita. "Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porquê [...] a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos" (Soares, 2008, p. 44). Assim, a aprendizagem ganha outra dimensão: não basta decifrar letras, é preciso atribuir-lhes sentido, compreender o texto, participar de interações comunicativas. Como reforçam França e Costa (2022, p. 632), alfabetização e letramento se completam e devem caminhar juntos desde os primeiros anos de escolaridade.

Essa visão encontra eco em pesquisas recentes. Silva et al. (2021, p. 2515) apontam que perspectivas psicolinguísticas, construtivistas e histórico-culturais oferecem bases sólidas para compreender a alfabetização em sua complexidade, ao mesmo tempo em que valorizam o contexto e a cultura do estudante. Nesse sentido, alfabetizar não é apenas ensinar o código, mas criar condições para que a criança viva a experiência de ser autora, leitora e participante ativa de uma sociedade letrada. Sali, Magnani e Patella (2023, p. 49) lembram que alfabetização e letramento não se restringem à escola: são processos que se prolongam pela vida toda, acompanhando o sujeito em sua inserção social.

Essas mudanças teóricas e paradigmáticas trouxeram novos desafios ao cotidiano escolar. Não basta insistir em currículos fragmentados ou metodologias repetitivas; é preciso repensar práticas que articulem o código e o uso social da língua escrita (Soares, 2019). O grande desafio da escola contemporânea é garantir às crianças uma alfabetização que seja, ao mesmo tempo, técnica e significativa, capaz de formar sujeitos que não apenas decifram palavras, mas que compreendem, interpretam e transformam o mundo por meio da leitura e da escrita.

Atualmente, as práticas pedagógicas de alfabetização nos anos iniciais revelam desafios históricos que se articulam diretamente à formação de professores alfabetizadores, especialmente quando o ensino da leitura e da escrita permanece restrito a abordagens mecânicas e descontextualizadas.

A literatura aponta que a fragmentação entre alfabetização e letramento compromete a aprendizagem, uma vez que ambos são processos indissociáveis e simultâneos na inserção da criança no mundo da escrita (Soares, 2019). Tal dissociação evidencia limites formativos, pois práticas pouco integradas tendem a reduzir a alfabetização à codificação e decodificação, esvaziando seu significado social (Martins, 2015). Nesse contexto, a ausência de formação continuada consistente e articulada à prática docente amplia essas fragilidades, impactando a qualidade do trabalho pedagógico (França; Costa, 2022).

Por outro lado, estudos destacam que a superação desses desafios passa pela valorização de metodologias lúdicas, interativas e contextualizadas, capazes de integrar alfabetização e letramento como práticas sociais vivas (Sali; Magnani; Patella, 2023). A construção de ambientes alfabetizadores ricos, nos quais a leitura e a escrita circulem cotidianamente, exige do professor alfabetizador uma formação sólida, crítica e sensível às dimensões culturais e sociais da aprendizagem (Silva et al., 2021).

Assim, alfabetizar letrando implica reconhecer o professor como mediador central do processo, cuja atuação depende de uma formação que vá além do domínio técnico, articulando saberes pedagógicos, linguísticos e socioculturais, de modo a promover a autonomia leitora e a participação crítica dos estudantes na cultura escrita. Neste estudo o nosso foco é justamente abordar sobre a formação de professores alfabetizadores.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de natureza qualitativa, cujo objetivo foi analisar criticamente os principais desafios da formação de professores alfabetizadores evidenciados na produção acadêmica brasileira recente. A opção pela revisão narrativa justifica-se por possibilitar uma análise interpretativa e aprofundada dos estudos, permitindo compreender tendências, recorrências, tensões e contradições presentes no campo, sem a pretensão de exaustividade típica das revisões sistemáticas, mas com rigor teórico-analítico.

O procedimento de seleção dos estudos ocorreu em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se um levantamento exploratório em bases acadêmicas amplamente utilizadas na área da Educação, como o Portal de Periódicos da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e repositórios institucionais. Utilizaram-se como descritores combinados os termos *formação de professores alfabetizadores*, *alfabetização*, *letramento*, *formação inicial*, *formação continuada* e *políticas de alfabetização*, considerando produções publicadas no período aproximado entre 2021 e 2025.

Como critérios de inclusão, foram selecionados estudos que abordassem explicitamente a formação de professores alfabetizadores, suas políticas, programas, currículos ou saberes docentes, com enfoque crítico e analítico. Foram excluídos textos que tratavam da alfabetização apenas do ponto de vista metodológico, sem diálogo com a formação docente.

Após a leitura exploratória dos títulos, resumos e palavras-chave, procedeu-se à leitura integral dos textos selecionados, buscando identificar objetivos, referenciais teóricos, metodologias adotadas, principais achados e conclusões. Esse movimento possibilitou a organização inicial dos estudos e a identificação de eixos temáticos recorrentes, os quais orientaram a sistematização analítica do corpus.

A sistematização dos dados ocorreu por meio da construção de quadros analíticos. O Quadro 1 foi elaborado com o objetivo de sintetizar os estudos analisados, reunindo informações sobre autoria, objetivo geral e metodologia, o que permitiu uma visão panorâmica da produção acadêmica examinada. O Quadro 2 sistematizou os principais

achados e as considerações finais dos estudos, favorecendo a identificação de convergências, divergências e tendências críticas no campo da formação de professores alfabetizadores. A partir dessa análise comparativa, foi possível identificar desafios recorrentes e estruturar categorias analíticas mais amplas.

Com base na leitura interpretativa dos quadros e na análise transversal dos estudos, os desafios identificados foram organizados em cinco blocos analíticos, contemplando dimensões curriculares, pedagógicas, político-ideológicas e estruturais da formação docente. Essa organização subsidiou a elaboração do Quadro 3, que apresenta uma síntese dos desafios, articulando-os aos estudos que os evidenciam, e também fundamentou a construção da figura síntese, concebida como representação visual do caráter sistêmico, interdependente e relacional desses desafios.

Desse modo, a metodologia adotada permitiu articular levantamento bibliográfico, análise qualitativa e sistematização analítica, garantindo coerência entre os procedimentos de seleção dos estudos, a construção dos quadros e a elaboração da figura, bem como sustentando uma leitura crítica e integrada dos desafios da formação de professores alfabetizadores no contexto educacional brasileiro.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

À luz do objetivo proposto, esta seção de Resultados e Discussão apresenta e analisa os achados da revisão narrativa realizada, buscando compreender como os desafios da formação de professores alfabetizadores têm sido problematizados na produção acadêmica brasileira recente. A partir da sistematização dos estudos selecionados, os resultados são discutidos de forma articulada, evidenciando tensões e convergências que atravessam a formação inicial e continuada, bem como suas implicações para a autonomia docente, a prática pedagógica e a construção de uma formação crítica e democrática no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

O Quadro 1 apresenta a síntese dos estudos analisados, reunindo informações centrais sobre os autores, os objetivos gerais das pesquisas e os procedimentos metodológicos adotados. Sua organização permite uma visão panorâmica da produção

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

acadêmica examinada, favorecendo a compreensão dos enfoques investigativos, das intencionalidades dos estudos e das abordagens metodológicas que sustentam as análises sobre a formação de professores alfabetizadores.

Quadro 1: Síntese dos Estudos Analisados.

Autores (ano)	Objetivo geral do estudo	Síntese da metodologia
Teixeira; Silva (2021)	Discutir as concepções teóricas e os discursos sobre alfabetização presentes em programas federais de formação de professores alfabetizadores nas últimas duas décadas.	Pesquisa qualitativa, de natureza documental, baseada na análise de documentos orientadores dos programas PROFA, Pró-Letramento, PNAIC e PNA.
Rodrigues; Martiniak (2021)	Mapear a produção acadêmica brasileira sobre a formação inicial de professores alfabetizadores no período de 2010 a 2020.	Pesquisa qualitativa do tipo estado da arte, com levantamento em bases como BDTD, SciELO, Portal CAPES e eventos científicos, seguida de categorização temática.
Girardi; Rausch (2022)	Identificar tendências temáticas, teóricas e metodológicas da produção científica brasileira sobre formação de professores alfabetizadores entre 2014 e 2018.	Revisão sistemática de literatura, de abordagem qualitativa, realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com análise de conteúdo de dissertações e teses selecionadas.
Gonçalves et al. (2023)	Compreender como a formação inicial do professor alfabetizador é proposta nos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas de Pernambuco.	Pesquisa qualitativa, de natureza documental, baseada na análise de Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) de cursos de Pedagogia de instituições públicas do estado de Pernambuco.
Signorelli; Silva (2023)	Analisar a concepção de formação docente subjacente à Política Nacional de Alfabetização e discutir seus impactos e retrocessos no campo da alfabetização.	Pesquisa documental e bibliográfica, com análise do Decreto da PNA e diálogo com referenciais teóricos contemporâneos sobre formação docente e alfabetização.
Lapuente et al. (2023)	Analisar a Política Nacional de Alfabetização e seus desdobramentos na BNCC e no Programa Tempo de Aprender, compreendendo seus fundamentos político-ideológicos.	Pesquisa qualitativa, com análise documental e análise temática de conteúdo, ancorada na abordagem do ciclo de políticas para examinar textos normativos e materiais oficiais.
Miranda; Silva (2024)	Contribuir para o debate sobre a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, diante dos desafios evidenciados pelos baixos índices de alfabetização no país.	Revisão bibliográfica, fundamentada em documentos oficiais e em produções acadêmicas da área, com abordagem qualitativa e analítica.
Veríssimo (2024)	Analisar continuidades, rupturas e contradições nos programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil, no período de 2001 a 2023.	Pesquisa qualitativa, com abordagem comparativa, apoiada em pesquisa bibliográfica e documental, analisando legislações, programas e referenciais teóricos da área.
Arellano; Santos (2024)	Analisar a produção acadêmica sobre a formação continuada do professor alfabetizador, no período de 2017 a 2022, e discutir as implicações da formação — ou de sua ausência — para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.	Revisão sistemática de literatura, de natureza quali-quantitativa, realizada a partir de buscas nas bases BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Utilizaram-se critérios de inclusão e exclusão para seleção dos estudos, com análise descritiva e interpretativa dos trabalhos encontrados.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

Ferreira; Espírito Santo (2024)	Elencar e analisar os saberes necessários à atuação do professor alfabetizador na atualidade, considerando o paradigma do alfabetizar letrando.	Pesquisa qualitativa, de caráter teórico-analítico, baseada na Análise de Conteúdo de textos científicos selecionados (Abdalla, Silva e Sampaio, Capicotto e Leal), com fundamentação em autores da formação docente e da alfabetização.
Ferreira (2025)	Analisar o contexto histórico-político brasileiro entre 2019 e 2023 e seus impactos na formação de professores alfabetizadores, evidenciando retrocessos, perdas e implicações para a educação e a democracia.	Pesquisa qualitativa e exploratória, fundamentada na análise documental de políticas públicas educacionais (PNA, Programa Tempo de Aprender e BNCC). Os dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo, com organização em categorias analíticas.
Galeano; Piatti (2025)	Analisar o papel do professor alfabetizador na formação continuada diante das orientações e dos objetivos da avaliação externa no Programa MS Alfabetiza.	Pesquisa qualitativa, fundamentada na análise documental das etapas formativas do Programa, com ênfase no Módulo II, à luz do Materialismo Histórico-Dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica.

O Quadro 1 apresenta a síntese dos estudos analisados, reunindo produções acadêmicas publicadas entre 2021 e 2025 que investigam a formação de professores alfabetizadores sob diferentes enfoques teóricos, metodológicos e político-institucionais.

Os estudos contemplam desde análises de políticas públicas e programas federais de formação (Teixeira; Silva, 2021; Signorelli; Silva, 2023; Lapuente et al., 2023; Veríssimo, 2024; Ferreira, 2025), passando por mapeamentos e revisões da produção científica sobre formação inicial e continuada (Rodrigues; Martiniak, 2021; Girardi; Rausch, 2022; Arellano; Santos, 2024; Miranda; Silva, 2024), até investigações documentais sobre currículos de cursos de Pedagogia e programas específicos de formação continuada (Gonçalves et al., 2023; Galeano; Piatti, 2025).

Do ponto de vista metodológico, observa-se a predominância de abordagens qualitativas, com uso recorrente de pesquisas documentais, revisões sistemáticas, estudos de estado da arte e análises de conteúdo, evidenciando o interesse da área em compreender criticamente as políticas, os currículos e os saberes que sustentam a formação do professor alfabetizador no contexto brasileiro.

O Quadro 2 apresenta os principais achados e as considerações finais dos estudos analisados, sistematizando os resultados centrais evidenciados pelas pesquisas. Sua organização permite identificar convergências, recorrências e especificidades nos achados, bem como compreender as conclusões formuladas pelos autores acerca da

formação de professores alfabetizadores, contribuindo para uma análise integrada da produção acadêmica examinada.

Quadro 2: Principais achados e considerações finais dos estudos analisados.

Autores (ano)	Principais achados do estudo	Síntese das considerações finais
Teixeira; Silva (2021)	A análise documental dos programas de formação de professores alfabetizadores (PROFA, Pró-Letramento, PNAIC e PNA) evidenciou continuidades e rupturas nas concepções teóricas de alfabetização. Enquanto os programas anteriores se fundamentam majoritariamente no construtivismo, no letramento e na consciência fonológica, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) rompe com esse paradigma ao priorizar a instrução fônica.	As autoras concluem que as políticas públicas de formação docente não são neutras e refletem projetos educacionais distintos. Destacam que a ruptura promovida pela PNA implica riscos de empobrecimento pedagógico e de desconsideração da complexidade do processo de alfabetização, reforçando a necessidade de políticas formativas pluralistas e teoricamente fundamentadas.
Rodrigues; Martiniak (2021)	O mapeamento da produção acadêmica (2010–2020) revelou predominância de estudos voltados à formação continuada, ao currículo do curso de Pedagogia e à relação teoria–prática, com menor incidência de pesquisas sobre a formação inicial do professor alfabetizador. Os resultados indicam recorrência de discursos hegemônicos sobre alfabetização, pouco problematizados criticamente, e fragilidade na articulação entre universidade e escola básica.	As autoras apontam a necessidade de aprofundar análises críticas sobre a formação inicial do professor alfabetizador, problematizando os discursos dominantes e as lacunas curriculares. Defendem pesquisas que considerem o contexto sócio-histórico da alfabetização e contribuam para superar a distância entre formação acadêmica e demandas reais da prática escolar.
Girardi; Rausch (2022)	A revisão sistemática da produção científica brasileira (2014–2018) identificou tendências temáticas centradas nas políticas de formação continuada, na formação em contexto escolar, no desenvolvimento profissional docente e no currículo da formação inicial. Evidenciaram-se abordagens teóricas que valorizam a reflexão sobre a prática, a perspectiva crítico-política da educação e o professor como protagonista de sua formação. Também foram apontadas lacunas importantes, como a escassez de estudos sobre formação inicial, período de indução docente e pesquisas de natureza quantitativa e colaborativa.	As autoras concluem que o campo da formação de professores alfabetizadores carece de aprofundamento teórico-metodológico, sobretudo no que se refere à formação inicial e às trajetórias profissionais docentes. Defendem a ampliação de pesquisas que superem análises descritivas e contribuam para a qualificação das políticas e práticas formativas.
Gonçalves et al. (2023)	A análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares de cursos de Pedagogia em universidades públicas de Pernambuco evidenciou que a alfabetização está presente nos currículos, porém com carga horária limitada e, em muitos casos, concentrada em disciplinas optativas. Os conteúdos abordam concepções contemporâneas de alfabetização e letramento, mas revelam fragilidades quanto à profundidade e sistematização da formação específica do alfabetizador.	Os autores concluem que a formação inicial do professor alfabetizador, embora reconhecida como relevante nos currículos, ainda carece de maior centralidade e fortalecimento, demandando revisão da natureza e da obrigatoriedade dos componentes curriculares voltados à alfabetização.



REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

Signorelli; Silva (2023)	A análise documental da Política Nacional de Alfabetização revelou uma concepção de formação docente marcada pela padronização metodológica, pela imposição do método fônico e pela desconsideração dos saberes e experiências dos professores alfabetizadores.	O estudo conclui que a PNA representa retrocessos para a formação docente e para a alfabetização, ao enfraquecer a autonomia pedagógica e romper com concepções democráticas e dialógicas de formação e de ensino da leitura e da escrita.
Lapuente et al. (2023)	A pesquisa analisou a Política Nacional de Alfabetização, a BNCC e o Programa Tempo de Aprender, identificando a consolidação de um projeto político neoliberal e conservador que reduz a alfabetização a uma abordagem técnico-metodológica baseada na ciência cognitiva e na instrução fônica, desconsiderando contextos sociais e culturais.	Os autores apontam que a PNA promove um empobrecimento do debate pedagógico e contribui para a formação de sujeitos funcionalizados ao sistema produtivo, fragilizando a autonomia docente, a democracia educacional e os princípios da inclusão social.
Miranda; Silva (2024)	A revisão bibliográfica evidenciou que a formação inicial dos professores alfabetizadores é insuficiente para atender às demandas da prática pedagógica, o que tem deslocado para a formação continuada a responsabilidade de suprir lacunas conceituais e metodológicas relativas à alfabetização e ao letramento.	As autoras concluem que a formação continuada é indispensável para o aprofundamento dos saberes docentes, devendo ser concebida como processo permanente, articulado à prática e fundamentado em bases teóricas sólidas sobre alfabetização.
Veríssimo (2024)	A pesquisa, de natureza qualitativa e documental, analisou programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores (PROFA, Pró-Letramento e PNAIC), evidenciando continuidades, rupturas e contradições nas políticas educacionais brasileiras entre 2001 e 2023. Os resultados indicam que tais programas contribuíram para a constituição de saberes docentes e para a superação parcial das fragilidades da formação inicial, porém permaneceram fortemente alinhados a diretrizes de organismos internacionais e a orientações neoliberais.	Conclui-se que, embora os programas analisados tenham representado avanços na organização da formação continuada de professores alfabetizadores, não promoveram transformações estruturais profundas na realidade educacional brasileira, mantendo limites relacionados à autonomia docente, à valorização profissional e ao compromisso com uma formação crítica e emancipatória.
Arellano; Santos (2024)	A revisão sistemática identificou duas tendências principais nos estudos sobre formação continuada do professor alfabetizador: insatisfação docente diante de formações pouco articuladas à prática pedagógica e, em contraponto, evidências de impactos positivos quando a formação promove mudanças metodológicas efetivas.	Conclui-se que a formação continuada precisa superar modelos prescritivos e aproximar-se das práticas reais de sala de aula, sendo fundamental ampliar a produção científica, especialmente em nível de doutorado, sobre a temática.
Ferreira; Espírito Santo (2024)	A pesquisa identificou que a formação do professor alfabetizador, na perspectiva do alfabetizar letrando, exige a articulação de saberes técnico-instrumentais, pedagógicos e ético-políticos, construídos na formação inicial, continuada e na prática profissional, considerando as transformações histórico-sociais da alfabetização.	Conclui-se que a formação docente deve superar modelos fragmentados e tecnicistas, assumindo uma concepção crítica e integrada de saberes, capaz de sustentar práticas alfabetizadoras comprometidas com a formação humana, a cidadania e o uso social da linguagem escrita.
Ferreira (2025)	A análise documental revelou que as políticas educacionais implementadas entre 2019 e 2023 provocaram retrocessos na formação de	O estudo conclui que tais políticas fragilizaram a formação docente e o processo de alfabetização,

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

	professores alfabetizadores, desvalorizando seus saberes profissionais e impondo uma abordagem metodológica única, centrada no método fônico.	comprometendo princípios democráticos e ampliando desigualdades educacionais, o que demanda a reconstrução de políticas públicas comprometidas com a pluralidade pedagógica.
Galeano; Piatti (2025)	A análise documental do Programa MS Alfabetiza evidenciou que a avaliação externa ocupa lugar central na formação continuada dos professores alfabetizadores, promovendo concorrência entre escolas, docentes e estudantes, além de reduzir o ensino à preparação para testes padronizados e ao estreitamento curricular.	As autoras concluem que a lógica meritocrática e gerencialista da avaliação externa compromete a autonomia docente e empobrece o processo formativo, defendendo uma formação continuada crítica, fundamentada teoricamente e voltada à aprendizagem real dos estudantes.

O Quadro 2 sistematiza os principais achados e as considerações finais dos estudos analisados, evidenciando convergências críticas em torno da formação de professores alfabetizadores no Brasil. De modo geral, os estudos apontam fragilidades persistentes na formação inicial, como baixa centralidade da alfabetização nos currículos e insuficiente articulação teoria–prática, bem como a transferência dessas lacunas para a formação continuada.

Destacam-se, ainda, os impactos das políticas recentes, especialmente da Política Nacional de Alfabetização, marcadas pela padronização metodológica, pela imposição do método fônico, pela centralidade das avaliações externas e pela influência de orientações neoliberais, que resultam no estreitamento curricular, na perda de autonomia docente e no enfraquecimento da formação crítica.

As considerações finais convergem ao afirmar que, embora programas de formação tenham produzido avanços pontuais, não promoveram transformações estruturais profundas, reforçando a necessidade de políticas formativas democráticas, pluralistas e comprometidas com a valorização profissional, a autonomia docente e a alfabetização como prática social, histórica e emancipatória.

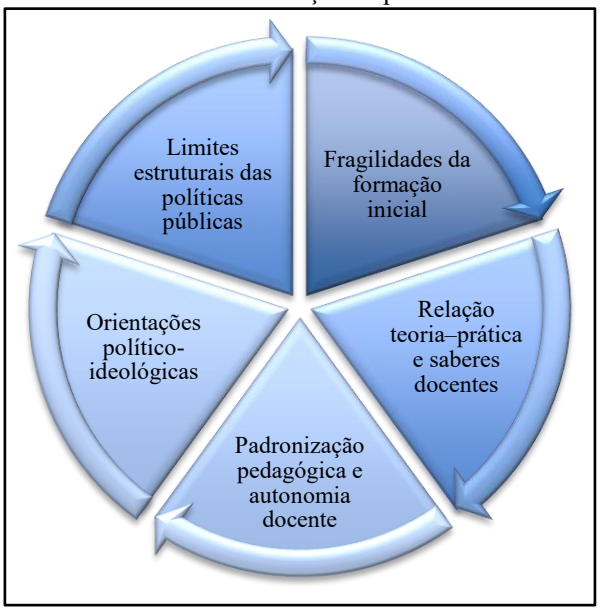
Os desafios da formação de professores alfabetizadores configuram-se como um sistema interdependente de problemas que exige uma reorientação político-pedagógica da formação docente, comprometida com a autonomia profissional, a valorização dos saberes docentes e a alfabetização como prática social, histórica e emancipatória.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

A Figura a seguir apresenta uma síntese analítica dos principais desafios que atravessam a formação de professores alfabetizadores, organizados em cinco blocos interdependentes. A representação circular evidencia que tais desafios não se manifestam de forma isolada, mas se articulam em um movimento dinâmico e relacional, no qual fragilidades da formação inicial, tensões entre teoria e prática, processos de padronização pedagógica, orientações político-ideológicas e limites estruturais das políticas públicas se retroalimentam.

Ao explicitar essa organização sistêmica, a figura contribui para a compreensão dos desafios da formação docente como um fenômeno complexo, de natureza histórica, política e pedagógica, que exige análises integradas e abordagens formativas comprometidas com a autonomia profissional e com projetos democráticos de educação.

Figura: Blocos de desafios da formação de professores alfabetizadores.



A figura intitulada “Blocos de desafios da formação de professores alfabetizadores” apresenta uma representação circular e integrada dos principais desafios que atravessam a formação docente no campo da alfabetização, evidenciando seu caráter sistêmico, interdependente e dinâmico. O diagrama está organizado em cinco segmentos interligados, dispostos em forma de círculo, cada um correspondendo a um bloco analítico de desafios. A disposição circular, acompanhada de setas que conectam os blocos, indica

que tais desafios não operam de maneira isolada, mas se retroalimentam, produzindo efeitos cumulativos sobre a formação e a prática do professor alfabetizador.

O primeiro segmento refere-se às Fragilidades da formação inicial, destacando problemas estruturais nos cursos de formação docente, como a baixa centralidade da alfabetização nos currículos, a carga horária insuficiente e a fragmentação dos conteúdos. Esse bloco evidencia o ponto de partida de muitas das dificuldades enfrentadas posteriormente na prática profissional. O segundo segmento aborda a Relação teoria–prática e saberes docentes, enfatizando as tensões entre os conhecimentos teóricos trabalhados na formação e as demandas concretas do cotidiano escolar. Esse bloco evidencia a desarticulação entre universidade, políticas formativas e escola, bem como a desvalorização dos saberes construídos na experiência docente.

O terceiro segmento trata da Padronização pedagógica e autonomia docente, destacando os efeitos da imposição de métodos, da centralidade das avaliações externas e do estreitamento curricular. Nesse bloco, a figura evidencia a redução da autonomia pedagógica do professor alfabetizador e a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso dos processos educativos. O quarto segmento corresponde às Orientações político-ideológicas, explicitando a influência de concepções neoliberais e tecnicistas na formação docente. Esse bloco representa a redução da alfabetização a procedimentos instrumentais e o enfraquecimento da formação crítica, evidenciando a subordinação da educação a lógicas de eficiência, controle e produtividade.

Por fim, o quinto segmento refere-se aos Limites estruturais das políticas públicas, destacando a ausência de transformações estruturais, a desvalorização profissional, a descontinuidade das políticas educacionais e a frágil articulação com projetos democráticos de educação. Esse bloco reforça que os desafios da formação docente extrapolam o âmbito pedagógico e se inscrevem no plano político-institucional.

O Quadro 3 apresenta uma síntese analítica dos principais desafios da formação de professores alfabetizadores, organizados em cinco blocos analíticos que articulam dimensões curriculares, pedagógicas, políticas e estruturais. Ao relacionar cada bloco aos desafios centrais e aos estudos que os evidenciam, o quadro sistematiza a produção acadêmica analisada e explicita a recorrência de problemas como fragilidades da

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

formação inicial, tensões entre teoria e prática, padronização pedagógica, orientações político-ideológicas e limites das políticas públicas. Essa organização contribui para a compreensão integrada dos desafios da formação docente, evidenciando seu caráter histórico, relacional e estrutural.

O Quadro 3 apresenta uma síntese analítica dos desafios da formação de professores alfabetizadores, organizando-os em cinco blocos que articulam dimensões curriculares, pedagógicas, político-ideológicas e estruturais. Essa sistematização tem como objetivo explicitar, de forma integrada, os principais eixos problemáticos identificados na literatura analisada, bem como os estudos que os evidenciam, contribuindo para uma compreensão abrangente e crítica do campo da formação docente em alfabetização.

Quadro 3: Desafios da formação de professores alfabetizadores: quadro síntese e análise.

Bloco analítico: desafio	Principais desafios	Estudos que evidenciam o desafio
Bloco 1: Fragilidades da formação inicial	Baixa centralidade da alfabetização nos currículos; carga horária insuficiente; fragmentação dos conteúdos; transferência das lacunas para a formação continuada.	Gonçalves et al. (2023); Girardi e Rausch (2022/2024); Rodrigues e Martiniak (2021); Arellano e Santos (2024); Miranda e Silva (2024); Veríssimo (2024)
Bloco 2: Relação teoria–prática e saberes docentes	Distanciamento entre teoria e prática; modelos formativos prescritivos; desvalorização dos saberes docentes; ausência de participação dos professores nas políticas formativas.	Ferreira e Espírito Santo (2024); Arellano e Santos (2024); Veríssimo (2024); Girardi e Rausch (2022/2024) Miranda e Silva (2024)
Bloco 3: Padronização pedagógica e autonomia docente	Imposição metodológica; perda da autonomia pedagógica; centralidade das avaliações externas; estreitamento curricular; responsabilização individual do docente.	Galeano e Piatti (2025); Signorelli e Silva (2023); Teixeira e Silva (2021); Lapuente et al. (2023)
Bloco 4: Orientações político-ideológicas	Influência neoliberal e de organismos internacionais; tecnicismo; redução da alfabetização a procedimentos instrumentais; enfraquecimento da formação crítica.	Ferreira (2025); Lapuente et al. (2023); Veríssimo (2024); Signorelli e Silva (2023)
Bloco 5: Limites estruturais das políticas públicas	Ausência de transformações estruturais; desvalorização profissional; descontinuidade das políticas; frágil articulação com projetos democráticos de educação.	Veríssimo (2024); Arellano e Santos (2024); Girardi e Rausch (2022/2024); Miranda e Silva (2024)

O quadro evidencia que as fragilidades da formação inicial, as tensões entre teoria e prática e a desvalorização dos saberes docentes se articulam a processos de

padronização pedagógica, perda de autonomia profissional e centralidade das avaliações externas. Além disso, destaca a influência de orientações neoliberais e de organismos internacionais, que reduzem a alfabetização a procedimentos instrumentais e enfraquecem a formação crítica, bem como os limites estruturais das políticas públicas, expressos na ausência de transformações efetivas, na descontinuidade das ações formativas e na frágil vinculação com projetos democráticos de educação. Ao relacionar cada bloco aos estudos correspondentes, o quadro revela o caráter sistêmico e interdependente dos desafios enfrentados na formação de professores alfabetizadores.

A análise dos estudos evidenciou que os desafios da formação de professores alfabetizadores não se apresentam de forma isolada, mas organizam-se em blocos articulados que revelam tensões estruturais, pedagógicas e políticas do campo educacional. O primeiro bloco diz respeito às fragilidades da formação inicial, amplamente discutidas por pesquisas que apontam a baixa centralidade da alfabetização nos cursos de Pedagogia, a insuficiência da carga horária e a fragmentação curricular, o que compromete a constituição de uma base teórica e metodológica sólida para o exercício da docência (Gonçalves et al., 2023; Rodrigues e Martiniak, 2021).

Com base na análise articulada dos anexos, os estudos de Gonçalves et al. (2023); Girardi e Rausch (2022/2024); Rodrigues e Martiniak (2021); Arellano e Santos (2024); Miranda e Silva (2024); Veríssimo (2024) convergem ao evidenciar que a fragilidade da formação inicial do professor alfabetizador se expressa, de modo recorrente, na baixa centralidade da alfabetização nos currículos, na insuficiência da carga horária, na fragmentação dos conteúdos e na consequente transferência dessas lacunas para a formação continuada.

Gonçalves et al. (2023), ao analisarem Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, demonstram que a alfabetização ocupa um lugar secundário nos currículos, frequentemente restrita a poucas disciplinas e, em alguns casos, ofertada como componente optativo. Os autores apontam que essa organização curricular compromete a constituição de uma formação específica consistente, evidenciando carga horária reduzida e uma abordagem fragmentada dos conhecimentos necessários ao trabalho alfabetizador, o que fragiliza a preparação inicial dos futuros professores.

Girardi e Rausch (2022/2024), a partir de uma revisão sistemática da produção científica, identificam que a formação inicial do professor alfabetizador é pouco investigada e pouco valorizada nas pesquisas, em comparação à formação continuada. As autoras ressaltam que essa invisibilização reflete uma realidade curricular em que a alfabetização não assume centralidade formativa, resultando em lacunas conceituais e metodológicas que acabam sendo deslocadas para programas de formação em serviço, concebidos muitas vezes como espaços compensatórios.

Rodrigues e Martiniak (2021), no mapeamento da produção acadêmica sobre formação inicial, evidenciam que, embora existam estudos sobre currículo e conhecimentos específicos da alfabetização, há insuficiente aprofundamento crítico acerca de como esses conhecimentos são trabalhados nos cursos de Pedagogia. As autoras destacam que a fragmentação dos conteúdos e a ausência de articulação sistemática entre fundamentos teóricos e práticas alfabetizadoras limitam a compreensão da alfabetização como campo específico de saber e prática profissional.

Arellano e Santos (2024), ao analisarem pesquisas sobre formação continuada de professores alfabetizadores, indicam que a insatisfação docente com as formações oferecidas está diretamente relacionada às fragilidades da formação inicial. Os autores argumentam que a formação continuada tem sido sobrecarregada com a tarefa de suprir déficits estruturais da graduação, assumindo um caráter reparador, em vez de aprofundamento e desenvolvimento profissional, o que evidencia a transferência das lacunas da formação inicial para a formação continuada.

Miranda e Silva (2024), em revisão bibliográfica sobre formação inicial e continuada, afirmam explicitamente que a formação inicial não tem sido suficiente para preparar o professor alfabetizador para a complexidade da prática pedagógica. As autoras ressaltam que conteúdos essenciais à alfabetização e ao letramento são abordados de forma superficial ou fragmentada, reforçando a necessidade de formação continuada constante para suprir conhecimentos que deveriam ser consolidados na graduação.

Veríssimo (2024), ao analisar historicamente os programas federais de formação continuada (PROFA, Pró-Letramento e PNAIC), reconhece que tais iniciativas contribuíram para o desenvolvimento de saberes docentes, mas destaca que esses avanços

se dão em resposta às fragilidades da formação inicial. A autora evidencia que a baixa centralidade da alfabetização nos currículos e a insuficiência formativa da graduação justificaram a expansão de políticas de formação continuada, as quais, contudo, não enfrentaram estruturalmente o problema, mantendo a lógica de compensação das lacunas iniciais.

Os estudos analisados convergem ao afirmar que a alfabetização ocupa um lugar periférico na formação inicial, marcada por carga horária limitada, conteúdos fragmentados e insuficiente aprofundamento teórico-prático. Como consequência, a formação continuada passa a assumir a função de reparar déficits estruturais da graduação, configurando um dos principais desafios históricos da formação de professores alfabetizadores no Brasil.

O segundo bloco refere-se às tensões entre teoria, prática e saberes docentes. Estudos indicam que a formação docente permanece, em muitos casos, distante das realidades escolares, operando por meio de modelos prescritivos que desconsideram os saberes construídos na experiência profissional. A ausência de participação efetiva dos professores na formulação das políticas formativas reforça esse distanciamento e fragiliza o sentido formativo das ações propostas (Carvalho, 2014; Ferreira e Espírito Santo, 2024).

Com base nos estudos de Ferreira e Espírito Santo (2024); Arellano e Santos (2024); Veríssimo (2024); Girardi e Rausch (2022/2024); Miranda e Silva (2024), é possível identificar um conjunto articulado de problemas que atravessam a formação de professores alfabetizadores, especialmente no que se refere ao distanciamento entre teoria e prática, à hegemonia de modelos formativos prescritivos, à desvalorização dos saberes docentes e à ausência de participação efetiva dos professores na formulação das políticas formativas. Esses elementos não se configuram como questões isoladas, mas como expressões de uma racionalidade formativa que limita o potencial crítico e emancipatório da docência.

O distanciamento entre teoria e prática aparece de forma recorrente nos estudos analisados. Miranda e Silva (2024) evidenciam que a formação inicial e continuada, em muitos casos, permanece ancorada em abordagens teóricas pouco conectadas às condições concretas de trabalho do professor alfabetizador. Essa dissociação fragiliza a

apropriação crítica dos fundamentos da alfabetização, uma vez que os conhecimentos produzidos na universidade ou nos programas de formação não dialogam de maneira orgânica com os desafios cotidianos da sala de aula. Veríssimo (2024) reforça essa análise ao demonstrar que os programas federais de formação continuada, embora estruturados teoricamente, tendem a operar de modo descontextualizado, desconsiderando as especificidades regionais, institucionais e socioculturais das escolas.

Esse distanciamento é aprofundado pela adoção de modelos formativos prescritivos, fortemente presentes nas políticas e programas analisados. Ferreira e Espírito Santo (2024) argumentam que tais modelos se caracterizam pela centralização das decisões pedagógicas e pela definição prévia de conteúdos, métodos e práticas, reduzindo o professor alfabetizador à condição de executor de orientações externas. Arellano e Santos (2024) apontam que essa lógica prescritiva gera insatisfação docente, pois as formações tendem a apresentar soluções padronizadas para problemas complexos, ignorando a singularidade das práticas pedagógicas e dos contextos escolares.

Associada a essa lógica prescritiva, observa-se a desvalorização dos saberes docentes, compreendidos como conhecimentos construídos na experiência, na reflexão sobre a prática e na interação com os estudantes e a comunidade escolar. Girardi e Rausch (2022/2024) destacam que grande parte das pesquisas e das políticas de formação privilegia saberes acadêmicos e normativos, em detrimento dos saberes profissionais dos professores alfabetizadores. Essa hierarquização do conhecimento reforça uma relação assimétrica entre formadores, gestores e docentes, deslegitimando a experiência como fonte legítima de produção de saber pedagógico.

A ausência de participação efetiva dos professores nas políticas formativas emerge, nesse contexto, como um elemento estruturante das fragilidades identificadas. Veríssimo (2024) evidencia que os programas de formação continuada são, em grande medida, formulados a partir de diretrizes estatais e de orientações de organismos internacionais, com pouca ou nenhuma escuta dos professores que atuam diretamente na alfabetização. Arellano e Santos (2024) reforçam que essa exclusão dos docentes dos processos decisórios compromete o sentido formativo das políticas, uma vez que elas deixam de dialogar com as necessidades reais da prática pedagógica.

Ferreira e Espírito Santo (2024) acrescentam que a ausência de participação docente não apenas limita a eficácia das formações, mas também enfraquece a constituição da identidade profissional do professor alfabetizador. Ao não reconhecer o professor como sujeito ativo da formação, as políticas contribuem para a reprodução de uma cultura de dependência técnica e de subordinação pedagógica, incompatível com uma perspectiva crítica e emancipatória de educação.

Os estudos analisados revelam que o distanciamento entre teoria e prática, os modelos formativos prescritivos, a desvalorização dos saberes docentes e a ausência de participação dos professores nas políticas formativas compõem um mesmo núcleo problemático da formação de professores alfabetizadores. Trata-se de uma racionalidade formativa que privilegia a padronização, a centralização das decisões e a tecnificação da prática pedagógica, em detrimento da autonomia docente, da reflexão crítica e do reconhecimento da experiência profissional.

Essa configuração produz formações pouco significativas para os professores, limita a capacidade de transformação da prática pedagógica e contribui para a manutenção de políticas formativas distanciadas da realidade escolar. Superar esse quadro implica repensar a formação docente a partir de uma lógica dialógica, participativa e contextualizada, na qual teoria e prática se constituam de forma integrada, os saberes docentes sejam valorizados e os professores alfabetizadores assumam o lugar de protagonistas na construção das políticas e dos processos formativos.

O terceiro bloco concentra-se na padronização pedagógica e na perda da autonomia docente, intensificada por políticas que impõem métodos únicos e subordinam a formação continuada às avaliações externas. Pesquisas apontam que essa lógica induz o estreitamento curricular e a responsabilização individual do professor pelos resultados educacionais, limitando sua capacidade de decisão pedagógica contextualizada (Signorelli e Silva, 2023; Galeano e Piatti, 2025).

Com base nos estudos de Galeano e Piatti (2025); Signorelli e Silva (2023); Teixeira e Silva (2021); Lapuente et al. (2023), os desafios da formação de professores alfabetizadores relacionados à imposição metodológica, à perda da autonomia pedagógica, à centralidade das avaliações externas, ao estreitamento curricular e à

responsabilização individual do docente configuram-se como expressões de um mesmo projeto político-pedagógico que tem redefinido o sentido da alfabetização e da formação docente no Brasil contemporâneo.

A imposição metodológica constitui um dos eixos centrais desse conjunto de desafios. Teixeira e Silva (2021), ao analisarem programas federais de formação de professores alfabetizadores, evidenciam que, embora PROFA, Pró-Letramento e PNAIC apresentem diferenças conceituais, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) introduz uma ruptura significativa ao priorizar a instrução fônica como abordagem hegemônica. Essa escolha metodológica, apresentada como cientificamente superior e universal, desconsidera a pluralidade teórica construída historicamente no campo da alfabetização, reduzindo a complexidade do processo alfabetizador a uma única matriz explicativa.

Essa imposição metodológica está diretamente relacionada à perda da autonomia pedagógica do professor alfabetizador. Signorelli e Silva (2023) demonstram que a PNA e seus dispositivos formativos operam por meio da padronização das práticas docentes, enfraquecendo a capacidade do professor de tomar decisões didáticas fundamentadas em seu conhecimento profissional e no contexto em que atua. O professor passa a ser concebido como executor de métodos previamente definidos, o que compromete sua condição de sujeito reflexivo e crítico da prática pedagógica.

Outro desafio fortemente articulado a essa lógica é a centralidade das avaliações externas na orientação da formação e da prática docente. Galeano e Piatti (2025), ao analisarem o Programa MS Alfabetiza, evidenciam que a avaliação em larga escala ocupa lugar estruturante na formação continuada, induzindo práticas pedagógicas voltadas prioritariamente para o desempenho em testes padronizados. Essa centralidade redefine os objetivos da alfabetização, deslocando o foco da aprendizagem significativa para o cumprimento de metas e indicadores, em consonância com uma racionalidade gerencialista.

Como consequência direta, observa-se o estreitamento curricular, fenômeno amplamente discutido por Lapuente et al. (2023). Os autores argumentam que a ênfase em habilidades mensuráveis e em resultados avaliativos reduz o currículo da alfabetização a conteúdos considerados úteis para o sistema produtivo, em detrimento de

dimensões culturais, sociais, críticas e emancipadoras do processo educativo. Esse estreitamento compromete a formação integral dos estudantes e empobrece o trabalho pedagógico do professor alfabetizador.

Associada a esses processos, emerge a responsabilização individual do docente pelos resultados educacionais. Galeano e Piatti (2025) demonstram que a lógica meritocrática e concorrencial das avaliações externas produz comparações entre escolas e professores, atribuindo ao docente a responsabilidade direta pelo sucesso ou fracasso dos estudantes. Essa responsabilização desconsidera as condições objetivas de trabalho, as desigualdades sociais e as limitações estruturais do sistema educacional, reforçando uma cultura de culpabilização e controle.

Lapuente et al. (2023) aprofundam essa crítica ao afirmar que tais políticas se inserem em um projeto neoliberal e conservador de educação, no qual a formação docente é orientada pela eficiência, pela padronização e pela mensuração de resultados. Nesse contexto, a autonomia pedagógica, a reflexão crítica e a participação docente tornam-se obstáculos a serem neutralizados, e não dimensões a serem fortalecidas.

Tais estudos evidenciam que a imposição metodológica, a perda da autonomia pedagógica, a centralidade das avaliações externas, o estreitamento curricular e a responsabilização individual do docente constituem desafios interdependentes da formação de professores alfabetizadores. Esses desafios revelam a consolidação de uma racionalidade formativa que subordina a alfabetização a interesses avaliativos e produtivistas, esvaziando seu caráter social, político e emancipatório. Superar esse quadro exige a construção de políticas formativas comprometidas com a pluralidade teórica, a valorização do professor como sujeito do processo educativo e a defesa da alfabetização como prática cultural e democrática.

O quarto bloco evidencia a influência político-ideológica de orientações neoliberais e de organismos internacionais, que atravessam as políticas de formação docente e promovem uma concepção tecnicista de alfabetização. Essa perspectiva reduz o processo alfabetizador a procedimentos instrumentais e enfraquece o compromisso com uma formação crítica, democrática e socialmente referenciada (Lapuente et al., 2023; Ferreira, 2025).

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

Com base nos estudos de Ferreira (2025); Lapuente et al. (2023); Veríssimo (2024); Signorelli e Silva (2023), os desafios do quarto bloco da formação de professores alfabetizadores evidenciam a consolidação de um projeto político-educacional marcado pela influência neoliberal e de organismos internacionais, pelo tecnicismo, pela redução da alfabetização a procedimentos instrumentais e pelo enfraquecimento da formação crítica. Esses elementos se articulam de forma sistêmica, redefinindo o sentido da alfabetização e do trabalho docente no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

A influência neoliberal e de organismos internacionais constitui um eixo estruturante desse conjunto de desafios. Veríssimo (2024) demonstra, a partir da análise histórica dos programas federais de formação de professores alfabetizadores, que iniciativas como PROFA, Pró-Letramento e PNAIC foram organizadas segundo diretrizes de organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, incorporando princípios como eficiência, racionalização de recursos e focalização de resultados. Essa orientação desloca a formação docente de uma perspectiva de direito social para uma lógica de gestão, na qual a alfabetização é concebida como meio para atender demandas econômicas e produtivas.

Essa racionalidade neoliberal se expressa na adoção de um tecnicismo pedagógico, amplamente problematizado por Ferreira (2025). A autora evidencia que as políticas recentes de formação docente tendem a privilegiar métodos, protocolos e evidências supostamente neutras e universais, desconsiderando os contextos históricos, culturais e sociais da alfabetização. O tecnicismo, nesse sentido, reduz o papel do professor alfabetizador à aplicação correta de técnicas previamente validadas, esvaziando a dimensão reflexiva e política da prática pedagógica.

A partir dessa lógica, observa-se a redução da alfabetização a procedimentos instrumentais, fenômeno analisado criticamente por Lapuente et al. (2023). Os autores argumentam que a Política Nacional de Alfabetização e programas a ela associados promovem uma concepção restrita de alfabetização, centrada no domínio funcional da leitura e da escrita, desvinculada de práticas sociais mais amplas. Essa redução

instrumental desconsidera a alfabetização como prática cultural, histórica e formadora da cidadania, alinhando-a a objetivos de desempenho e produtividade.

Signorelli e Silva (2023) aprofundam essa crítica ao demonstrar que a PNA se fundamenta em uma visão tecnocrática de formação docente, que marginaliza saberes produzidos no campo da alfabetização e ignora as contribuições teóricas acumuladas nas últimas décadas. Ao privilegiar determinadas abordagens como únicas e cientificamente válidas, a política reforça a padronização das práticas e enfraquece o debate epistemológico, limitando a possibilidade de construção de propostas pedagógicas contextualizadas e críticas.

Como consequência desses processos, evidencia-se o enfraquecimento da formação crítica do professor alfabetizador. Ferreira (2025) destaca que a centralidade do tecnicismo e da racionalidade neoliberal compromete a formação de professores capazes de analisar criticamente as condições sociais de produção do fracasso escolar e das desigualdades educacionais. A formação docente passa a ser orientada pela conformidade às normas e pelos resultados mensuráveis, em detrimento da reflexão sobre os fins sociais da educação.

Veríssimo (2024) reforça essa análise ao afirmar que, embora os programas de formação tenham contribuído para a organização de saberes docentes, não promoveram transformações estruturais capazes de sustentar uma formação crítica e emancipatória. Ao contrário, mantiveram-se alinhados a projetos educacionais que priorizam a adaptação do sujeito às exigências do sistema, e não a transformação da realidade social.

A influência neoliberal e de organismos internacionais, o tecnicismo, a redução da alfabetização a procedimentos instrumentais e o enfraquecimento da formação crítica configuram desafios profundamente interligados da formação de professores alfabetizadores. Trata-se de um movimento que subordina a educação a lógicas de mercado e gestão, esvaziando o caráter político, social e emancipatório da alfabetização. Enfrentar esses desafios exige a afirmação de políticas formativas comprometidas com a pluralidade teórica, a autonomia docente e a alfabetização como prática crítica e transformadora.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

Por fim, o quinto bloco revela os limites estruturais das políticas públicas de formação de professores alfabetizadores. Embora os programas analisados tenham produzido avanços pontuais, os estudos indicam a ausência de transformações estruturais nas condições de trabalho e na valorização profissional, bem como a descontinuidade das políticas formativas e sua frágil articulação com projetos democráticos de educação (Veríssimo, 2024; Girardi e Rausch, 2024).

Com base nos estudos de Veríssimo (2024); Arellano e Santos (2024); Girardi e Rausch (2022/2024); Miranda e Silva (2024), os desafios do quinto bloco da formação de professores alfabetizadores evidenciam limites estruturais persistentes das políticas educacionais brasileiras, expressos na ausência de transformações estruturais, na desvalorização profissional, na descontinuidade das políticas públicas e na frágil articulação com projetos democráticos de educação. Esses desafios revelam que os problemas da formação docente ultrapassam o âmbito pedagógico e se inscrevem no plano político-institucional do Estado e de suas opções históricas.

A ausência de transformações estruturais constitui um eixo central das análises. Veríssimo (2024), ao examinar historicamente os programas federais de formação continuada de professores alfabetizadores, demonstra que, embora essas iniciativas tenham produzido avanços pontuais na organização da formação e na constituição de saberes docentes, elas não alteraram de modo substantivo as bases estruturais da educação brasileira. Permanecem inalteradas condições como a precariedade do trabalho docente, a desigualdade no financiamento educacional e a fragilidade da formação inicial, o que limita o alcance das políticas formativas e seus efeitos no cotidiano escolar.

Associada a esse aspecto, evidencia-se a desvalorização profissional do professor alfabetizador, tanto no plano material quanto simbólico. Miranda e Silva (2024) apontam que a formação docente tem sido concebida, muitas vezes, como mecanismo de responsabilização individual do professor pelos problemas da alfabetização, deslocando o foco das condições objetivas de trabalho, carreira e remuneração. Essa lógica contribui para a naturalização da precariedade profissional e reforça a ideia de que a melhoria da educação depende exclusivamente do esforço individual do docente, e não de políticas estruturais de valorização.

Arellano e Santos (2024) reforçam essa crítica ao destacarem que a formação continuada, ao assumir caráter compensatório das lacunas da formação inicial, acaba por sobrecarregar o professor alfabetizador, sem que haja correspondência em termos de reconhecimento profissional ou melhoria das condições de trabalho. A desvalorização manifesta-se, assim, na exigência constante de adaptação e atualização do docente, sem que o Estado assuma a responsabilidade por garantir condições dignas para o exercício da docência.

Outro desafio estrutural identificado refere-se à descontinuidade das políticas públicas de formação de professores alfabetizadores. Girardi e Rausch (2022/2024) evidenciam que a produção científica aponta para a instabilidade e a fragmentação das políticas formativas, frequentemente interrompidas ou reformuladas em função de mudanças de governo. Essa descontinuidade compromete a consolidação de projetos formativos de longo prazo, dificulta a avaliação consistente das políticas implementadas e produz um cenário de incerteza permanente para os professores e para as instituições formadoras.

Veríssimo (2024) aprofunda essa análise ao demonstrar que a sucessão de programas e políticas, muitas vezes orientadas por diferentes concepções de alfabetização e formação docente, gera rupturas que inviabilizam a construção de uma política nacional articulada e coerente. Em lugar de um projeto contínuo e estrutural, observa-se a adoção de ações pontuais e emergenciais, que respondem mais a agendas políticas do que às necessidades reais da educação básica.

Por fim, os estudos analisados convergem ao apontar a frágil articulação das políticas de formação docente com projetos democráticos de educação. Miranda e Silva (2024) e Arellano e Santos (2024) destacam que muitas políticas formativas carecem de compromisso explícito com a redução das desigualdades educacionais, com a participação dos sujeitos escolares e com a construção de uma educação socialmente referenciada. A formação de professores alfabetizadores, nesse contexto, tende a ser orientada por objetivos instrumentais e avaliativos, distanciando-se de uma perspectiva democrática e emancipatória.

Os desafios do quinto bloco revelam que a formação de professores alfabetizadores tem sido marcada por limites estruturais profundos, que se expressam na ausência de transformações efetivas do sistema educacional, na desvalorização do trabalho docente, na instabilidade das políticas públicas e na fragilidade de sua vinculação a projetos democráticos de educação. Superar esses desafios implica reconhecer que a qualificação da formação docente exige não apenas ajustes pedagógicos, mas a construção de políticas educacionais estáveis, articuladas e comprometidas com a valorização profissional e com a democratização do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão narrativa realizada permitiu evidenciar que os desafios da formação de professores alfabetizadores no Brasil configuram-se como um conjunto articulado de problemas de natureza curricular, pedagógica, político-ideológica e estrutural.

Os achados indicam fragilidades persistentes na formação inicial, especialmente no que se refere à baixa centralidade da alfabetização nos cursos de Pedagogia, à insuficiência da carga horária e à fragmentação dos conteúdos, o que compromete a constituição de uma base teórico-metodológica sólida para o exercício da docência. Como consequência, observa-se a recorrente transferência dessas lacunas para a formação continuada, que passa a assumir um caráter compensatório.

Soma-se a isso o distanciamento entre teoria e prática, a adoção de modelos formativos prescritivos e a desvalorização dos saberes docentes, aspectos que fragilizam a autonomia pedagógica e reduzem o professor alfabetizador à condição de executor de orientações externas.

A análise também revelou o impacto das políticas recentes marcadas pela padronização metodológica, pela centralidade das avaliações externas e pela influência de orientações neoliberais, que tendem a reduzir a alfabetização a procedimentos instrumentais e a enfraquecer sua dimensão crítica, social e emancipatória. Por fim, os estudos convergem ao apontar limites estruturais das políticas públicas, expressos na

descontinuidade das ações formativas, na desvalorização profissional e na frágil articulação com projetos democráticos de educação.

Diante desse quadro, os encaminhamentos para pesquisas futuras indicam a necessidade de aprofundar investigações sobre a formação inicial do professor alfabetizador, ainda pouco explorada na produção acadêmica, especialmente no que se refere à organização curricular dos cursos de Pedagogia e às articulações entre universidade e escola básica.

Recomenda-se, também, ampliar estudos empíricos que deem centralidade à voz e à experiência dos professores alfabetizadores, de modo a compreender como os saberes docentes são construídos, tensionados ou silenciados pelas políticas formativas. Outra frente relevante consiste em analisar, de forma longitudinal, os impactos das políticas de alfabetização e de formação docente sobre a prática pedagógica e a aprendizagem das crianças, considerando contextos regionais e socioculturais diversos.

Por fim, torna-se imprescindível o desenvolvimento de pesquisas comprometidas com a construção de referenciais formativos críticos e democráticos, capazes de subsidiar políticas públicas que valorizem o professor alfabetizador como sujeito histórico, produtor de saberes e agente central na garantia do direito à alfabetização significativa e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ARELLANO, Eliane Joaquina de Souza; SANTOS, Tatiane Castro dos. Revisão sistemática de literaura sobre formação continuada do professor alfabetizador. **Communitas**, Rio Branco, v. 8, n. 19, p. 234–247, 2024. DOI: 10.29327/268346.8.19-13. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/7414. Acesso em: 13 dez. 2025.

BREDA, Isabela. **A formação do professor alfabetizador no contexto nacional**. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2025. https://hdl.handle.net/11449/316525.

CONCEIÇÃO, Germano Mendes da. **Alfabetização e letramento**: histórico, conceitos e contribuições para a educação básica. 2. ed. Curitiba: CRV, 2011.

DOMINGUES, Maria Inez Domingues; PIATTI, Célia Beatriz. Formação de professores alfabetizadores: avaliação externa na alfabetização do Programa MS alfabetiza - todos

pela alfabetização das crianças. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 12, n. 31, p. 281-294, 25 jun. 2025.

FERREIRA, Cintia Araújo; SANTO, Edeil Reis do Espírito. Formação de professores/as alfabetizadores/as numa perspectiva de alfabetizar letrando: Que formação? Que saberes?. **Cadernos Macambira**, v. 9, n. especial1, p. 68-89, 2024.

FERREIRA, Lucimar Gracia. Contexto histórico-político da formação de professores alfabetizadores: retrocessos e perdas. **Revista Práxis Educacional**, v. 21, n. 52, p. 1, 2025.

FERREIRA, Valéria et al. Alfabetização e letramento: utilização dos métodos no processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais. **Revista Facimp-Empowerment**, v. 1, n. 1, p. 90-101, 2020.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FRANÇA, Elisangela da Silva; COSTA, Kelly Regina Miranda. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 7, p. 631–640, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i7.6359. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6359. Acesso em: 18 set. 2025.

GALEANO, Maria Inez Domingues; PIATTI, Célia Beatriz. Formação de professores alfabetizadores: avaliação externa na alfabetização do Programa MS alfabetiza-todos pela alfabetização das crianças. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 12, n. 31, p. 281-294, 2025.

GIRARDI, Isabela Cristina Daeuble; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação de professores alfabetizadores: revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil entre 2014 e 2018. **Educação. Santa Maria**, Santa Maria, v. 47, e61330, 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442022000100267&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 dez. 2025. Epub 25-Nov-2024. https://doi.org/10.5902/1984644461330.

GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá; SILVA, Nayanne Nayara Torres da; SILVA BRAGA, Aline Rafaela Lima e; SILVA, Alexsandro da. A formação do alfabetizador nos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas de Pernambuco. **Revista Eletrônica de Educação**, *[S. l.]*, v. 17, p. e5196007, 2023. DOI: 10.14244/198271995196. Disponível em: https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5196. Acesso em: 13 dez. 2025.

MIRANDA, Karoline Campos Lima; SILVA, Santuza Amorin da. Formação de professores alfabetizadores: reflexões sobre a formação continuada. **Educação em Foco**, *[S. l.]*, v. 27, n. 53, p. 1–20, 2024. DOI: 10.36704/eef.v27i53.8928. Disponível em: https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/8928. Acesso em: 13 dez. 2025.

MOTA, Maria Aparecida da. **Alfabetização**: métodos, histórias e práticas. São Paulo: Cortez, 2007.

RODRIGUES, Silvia Aparecida Medeiros; MARTINIAK, Vera Lucia. Formação inicial de professores alfabetizadores: mapeamento da produção acadêmica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2118516, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100124&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 13 dez. 2025. Epub 09-Fev-2022. https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.18516.075.

SALI, J. J.; MAGNANI, C. de S.; PATELLA, M. B. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **In Litteras**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 47–70, 2023. DOI: 10.55905/inlitterasv8n1-004. Disponível em: https://periodicos.unisantacruz.edu.br/index.php/inlitteras/article/view/353. Acesso em: 18 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SIGNORELLI, Glaucia; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. A formação docente e a Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre perdas e retrocessos. **Revista Eletrônica de Educação**, *[S. l.]*, v. 17, p. e5173008, 2023. DOI: 10.14244/198271995173. Disponível em: https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5173. Acesso em: 13 dez. 2025.

SILVA, Aparecida Gomes Santos; SILVA, Wermerson Meira; MUNIZ, José Lúcio Santos; MATTOS, Robson Aldrin Lima. A importância da alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 28754–28770, 2025. DOI: 10.56238/arev7n5-448. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5545. Acesso em: 18 set. 2025.

SILVA, Cleidiane Gonçalves da; PAIXÃO, Eliane Maria de Lima; CAMPOS, Jucilene Pinto de; NOGUEIRA, Sandra Aparecida. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. 2513–2523, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i10.2857. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2857. Acesso em: 18 set. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Porto Alegre, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TEIXEIRA, Liziana Arâmbula; SILVA, Thaise da. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, *[S. l.]*, v. 10, n. 2, p. 665–679, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60397. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/ revistaeducaopoliticas/article/view/60397. Acesso em: 13 dez. 2025.

VERÍSSIMO, Claudine Ferreira de Sousa Azeredo. **Programas de formação de professores alfabetizadores no Brasil**: continuidades, rupturas e contradições. 2024. 281 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2024.

Submissão: julho de 2026. Aceite: agosto de 2026. Publicação: outubro de 2026.