



QUALIS
A2



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PÓS-PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: POLÍTICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS¹

CONTINUING TEACHER EDUCATION IN THE POST-NATIONAL PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE: POLICIES, PEDAGOGICAL PRACTICES, AND CONTEMPORARY CHALLENGES

Daniele Borba MARINS²
Rede Municipal de Ensino de Palmas
E-mail: danielebmarins6@gmail.com
ORCID: <http://orcid.org/0009-0006-0690-1071>

133

RESUMO

Este artigo analisa as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no contexto brasileiro, com foco na transição entre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) instituída pelo Decreto nº 9.765/2019. O objetivo consistiu em compreender como essas políticas se materializaram nos saberes docentes e nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores do Ensino Fundamental na rede municipal de Palmas, Tocantins. Metodologicamente, a investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de natureza documental e analítico-interpretativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin. O referencial teórico articulou as contribuições de Magda Soares, Maurice Tardif, Bernadete Gatti e António Nóvoa para discutir as muitas facetas da alfabetização e a pluralidade dos saberes docentes. Os resultados evidenciaram que o PNAIC consolidou uma cultura de formação reflexiva e colaborativa na rede municipal, promovendo a articulação entre alfabetização e letramento. Em contrapartida, a implementação da PNA de 2019

¹ COMO CITAR: (ABNT): MARINS, D. B. Formação Continuada de Professores no Pós-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Políticas, Práticas Pedagógicas e Desafios Contemporâneos. **JNT Facit Business and Technology Journal**. Qualis A2. ISSN: 2526-4281, Mês de Maio de 2026 - Ed. 74. VOL. 02. Págs. 133-149. Disponível: <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. Acesso em: __/__/__.

² Professora efetiva da rede municipal de ensino de Palmas desde agosto de 2010. Pedagoga de formação pela Universidade Federal do Tocantins com habilitação em docência das séries iniciais e Supervisão educacional. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Universidade Eliseo Campos. Atualmente lotada como professora Nível 3 na Escola Municipal Henrique Talone Pinheiro, com a disciplina de artes do 1º ano ao 9º ano da educação básica. Possui uma vasta experiência como professora de Educação infantil, perpassando por todas as séries desde o berçário até as séries de pré-alfabetização no Centro de Educação Infantil Príncipes e Princesas por 10 anos. Atuou também como supervisora pedagógica nas séries iniciais na Escola de Tempo Integral Santa Bárbara no período de 2010 a 2012. Tem experiência como preceptora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins no programa de Residência Pedagógica no período de 2022 a 2024.

introduziu uma perspectiva tecnicista e prescritiva, centrada na instrução fônica sistemática, o que gerou tensões quanto à autonomia docente e à manutenção dos avanços pedagógicos anteriormente conquistados. Conclui-se que a formação continuada efetiva exige o reconhecimento do professor como sujeito produtor de saberes, demandando políticas que integrem as dimensões linguística e social da alfabetização em oposição a modelos puramente instrucionais.

Palavras-chave: Formação Continuada. Alfabetização. Letramento. PNAIC.

ABSTRACT

This article analyzes the continuing education policies for literacy teachers in the Brazilian context, focusing on the transition between the Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa and the Política Nacional de Alfabetização established by Decree No. 9.765/2019. The objective was to understand how these policies were materialized in teachers' knowledge and pedagogical practices among elementary school literacy teachers in the municipal education system of Palmas, Tocantins. Methodologically, the study was based on a qualitative, documentary, and analytical-interpretative approach, using Bardin's content analysis technique. The theoretical framework articulated the contributions of Magda Soares, Maurice Tardif, Bernadete Gatti, and António Nóvoa to discuss the multiple dimensions of literacy and the plurality of teaching knowledge. The results showed that the PNAIC consolidated a culture of reflective and collaborative teacher education within the municipal school system, promoting the articulation between literacy and literacy practices. In contrast, the implementation of the PNA introduced a technicist and prescriptive perspective centered on systematic phonics instruction, generating tensions regarding teacher autonomy and the maintenance of previously achieved pedagogical advances. It is concluded that effective continuing teacher education requires recognizing teachers as producers of knowledge, demanding policies that integrate the linguistic and social dimensions of literacy in opposition to purely instructional models.

Keywords: Continuing Education. Literacy. Literacy Practices. PNAIC.

INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui-se como um dos maiores desafios da educação brasileira contemporânea, sendo o pilar sobre o qual se assenta todo o percurso

escolar do indivíduo. Nesse cenário, a formação continuada de professores alfabetizadores emerge não apenas como uma estratégia de atualização pedagógica, mas como uma condição essencial para a garantia do direito à aprendizagem e para a consolidação de práticas educativas que integrem a aquisição do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e escrita. Como destaca Soares (2013), alfabetizar e letrar são processos indissociáveis que exigem do docente um domínio profundo das múltiplas facetas da língua.

Nas últimas décadas, o Brasil presenciou a implementação de políticas públicas de larga escala voltadas ao ciclo de alfabetização. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, representou um marco ao propor um modelo de formação colaborativo, pautado na reflexão sobre a prática e no regime de colaboração entre os entes federados.

Contudo, o cenário pós-PNAIC foi marcado por uma significativa inflexão com a promulgação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) em 2019 (Decreto nº 9.765). Esta nova política introduziu uma mudança de paradigma, deslocando o foco da perspectiva sociointeracionista para uma abordagem cognitivista baseada em evidências científicas, o que gerou intensos debates no campo acadêmico sobre a autonomia docente e o papel do professor como sujeito intelectual.

Diante desse panorama, esta investigação busca analisar como as políticas de formação continuada têm se materializado nos saberes e nas práticas dos professores alfabetizadores na rede municipal de Palmas, Tocantins. A escolha por este contexto justifica-se pela trajetória da rede na implementação do PNAIC e pelos desafios subsequentes de adaptar-se às novas diretrizes curriculares nacionais e à PNA. O problema central que norteia este estudo reside na compreensão de como a transição de um modelo de formação reflexivo para um modelo mais prescritivo impacta o desenvolvimento profissional docente e a qualidade da alfabetização oferecida nas escolas municipais.

Para responder a essa problemática, o presente artigo organiza-se em seções que abordam, inicialmente, o referencial teórico sobre os saberes docentes e as facetas da alfabetização. Em seguida, apresenta-se a metodologia de natureza documental e analítica. Posteriormente, discutem-se os resultados obtidos a partir da análise das políticas e práticas formativas em Palmas, culminando com as considerações finais que sintetizam os desafios e perspectivas para a formação continuada de professores alfabetizadores no atual cenário brasileiro.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

A formação do professor alfabetizador caracteriza-se como um processo complexo, que exige preparação específica para compreender as múltiplas dimensões que envolvem o processo de alfabetização.

Historicamente, a formação docente na área da alfabetização passou por diversas mudanças paradigmáticas. Até a década de 1980, o foco recaía quase exclusivamente sobre a escolha do método, sintético ou analítico, partindo do pressuposto de que o aprendizado dependia de estímulos externos controlados. A partir dos anos 1990, sob a influência da perspectiva psicogenética, houve uma mudança significativa na compreensão de como a criança aprende. No entanto, Soares (2017) adverte que essa mudança, embora necessária, por vezes levou a uma subestimação do ensino sistemático das relações entre fala e escrita, gerando o que a autora denomina como "desinventar a alfabetização".

A formação do professor, portanto, deve contemplar o que Soares (2017, p. 190) classifica como as "muitas facetas da alfabetização", pois o docente precisa dominar conhecimentos que perpassam a faceta linguística como a consciência fonológica e relações fonema-grafema, a faceta textual que engloba a compreensão e produção de textos e a faceta psicológica que abrange os processos cognitivos de aprendizagem. Para Goulart (2016), a formação em atos, fundamentada na dialogicidade e na reflexão sobre a prática, permite que o professor ressignifique seu fazer pedagógico, tornando-se um agente responsivo diante das necessidades de seus alunos.

Nesse contexto, a formação do professor alfabetizador pode ser compreendida a partir de duas perspectivas complementares: a especificidade dos conhecimentos necessários à alfabetização, discutida por Soares (2013), e a natureza dos saberes docentes abordada por Tardif (2014). Embora partam de enfoques distintos, ambos os autores convergem ao reconhecer que a docência constitui uma atividade complexa, que ultrapassa o simples domínio de métodos e técnicas pedagógicas.

A tabela a seguir apresenta uma síntese comparativa das concepções de Soares e Tardif acerca da formação docente, evidenciando aproximações e especificidades relacionadas aos saberes do professor alfabetizador, à prática pedagógica e aos desafios da formação continuada.

Tabela 1: Concepções de Soares e Tardif sobre a formação do professor alfabetizador.

Dimensão de Análise	Soares	Tardif
Foco Principal	Alfabetização e letramento.	Saberes docentes e identidade profissional.
Natureza do Saber	O professor alfabetizador deve dominar as dimensões linguística, textual, psicológica, sociolinguística e sociocultural da alfabetização.	O saber docente constitui um amálgama de saberes provenientes da formação profissional, dos currículos, das disciplinas e da experiência docente.
Visão da Prática	A prática pedagógica deve articular a apropriação do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e escrita.	A prática cotidiana é compreendida como espaço de produção, validação e ressignificação dos saberes docentes.
Desafio da Formação	Garantir o domínio teórico-metodológico do processo de alfabetização e letramento.	Valorizar os saberes construídos no cotidiano escolar, superando a visão do professor como mero executor técnico.
Concepção de Docência	A docência exige reflexão crítica, fundamentação teórica e compreensão das múltiplas facetas da alfabetização.	A docência é uma atividade complexa, construída historicamente nas relações sociais e profissionais.
Formação Continuada	A formação deve ocorrer de maneira permanente e articulada à reflexão sobre as práticas alfabetizadoras.	Os saberes docentes desenvolvem-se ao longo da trajetória profissional e das experiências vividas no exercício da profissão.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Soares (2013) e Tardif (2014).

Os autores apresentados na tabela convergem ao rejeitar a concepção do professor como mero executor de manuais ou aplicador de métodos previamente definidos. Para Soares (2013), o método de alfabetização constitui um percurso pedagógico que exige fundamentação teórica, reflexão crítica e compreensão das múltiplas dimensões envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Tardif (2014) argumenta que uma visão estritamente técnica da docência desconsidera a natureza social, humana e experiencial do trabalho docente.

Nessa perspectiva, a formação docente é um processo contínuo, que não se encerra na formação inicial. Soares (2013) enfatiza a importância da formação “em atos”, fundamentada na reflexão constante sobre as práticas alfabetizadoras e os resultados da aprendizagem. Tardif (2014), por sua vez, destaca a dimensão temporal dos saberes docentes, entendendo que esses conhecimentos são construídos e ressignificados ao longo da trajetória profissional.

É possível ainda observar uma ruptura com o modelo de professor técnico. Soares (2017) postula que o método não é um fim em si mesmo, mas um caminho que pressupõe domínio teórico, complementando a visão de Tardif (2014) sobre a subjetividade e a sociabilidade do agir docente. A continuidade da formação é outro ponto de intersecção: a formação em atos de Soares e a dimensão temporal de Tardif convergem para a compreensão de que o saber pedagógico é dinâmico. Tal perspectiva reafirma a complexidade do ato de alfabetizar, que demanda do

profissional a capacidade de articular saberes teóricos e experienciais diante da natureza contingente da escola.

Nesse sentido, a formação continuada assume um papel estratégico. Não se trata apenas de cursos esporádicos, mas de um processo permanente de investigação sobre a própria prática. Como afirma Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e temporais, constituindo-se na interseção entre a formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e a experiência de vida. Para o professor alfabetizador, essa pluralidade exige a capacidade de articular o conhecimento teórico sobre o sistema de escrita com a sensibilidade para mediar as interações da criança com o mundo letrado.

Ao discutir as especificidades da docência no processo de alfabetização, Soares (2013) destaca que a formação do professor alfabetizador exige conhecimentos amplos e articulados, capazes de contemplar as diferentes dimensões envolvidas no ensino da leitura e da escrita:

[...] tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (Soares, 2013, p. 24).

Ao discutir a formação do professor alfabetizador, evidencia-se a complexidade que permeia o trabalho docente no processo de alfabetização, uma vez que o professor necessita articular conhecimentos psicolinguísticos, sociolinguísticos, linguísticos, socioculturais e políticos em sua prática pedagógica. Essa compreensão reforça a necessidade de uma formação que ultrapasse o domínio técnico dos métodos de ensino, possibilitando ao docente desenvolver uma leitura crítica dos contextos sociais e culturais nos quais a alfabetização se constitui.

A Formação Continuada no Pós-PNAIC: Políticas, Desafios e Perspectivas

A formação continuada de professores alfabetizadores constitui um processo dinâmico e multifacetado, que exige constante reflexão acerca das transformações sociais, educacionais e pedagógicas que atravessam o contexto escolar contemporâneo. No cenário pós-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), observa-se a permanência de debates relacionados à identidade profissional docente, à alfabetização como prática social e ao papel das políticas públicas na organização dos processos formativos.

Compreender a alfabetização como prática social significa superar a concepção limitada da aprendizagem mecânica da leitura e da escrita, reconhecendo-a como instrumento fundamental para a participação crítica dos sujeitos na sociedade. Nessa perspectiva, Soares (2013) afirma que a alfabetização é um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social.

Nesse contexto, a formação continuada precisa reconhecer os professores alfabetizadores como sujeitos ativos da construção do conhecimento pedagógico, valorizando suas experiências e práticas cotidianas,

[...] é importante valorizar as experiências docentes como também favorecer a visibilidade para 'novas didáticas' criadas cotidianamente em sala de aula para a alfabetização. Significava uma análise mais aprofundada sobre a perspectiva da autoria e autonomia na formação continuada de professores (Constant *et al*, 2016, p. 236).

As diretrizes que orientaram a formação continuada no âmbito do PNAIC fundamentam-se nos princípios estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, compreendendo a formação docente como um processo permanente de desenvolvimento profissional. A partir desses referenciais, buscou-se promover oficinas formativas que articulassem teoria e prática, favorecendo experiências coletivas e reflexivas voltadas às demandas concretas do cotidiano escolar (Brasil, 2017).

A trajetória das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores no Brasil é marcada por tensões entre modelos de colaboração federativa e abordagens de caráter prescritivo. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, representou um marco ao consolidar uma rede nacional de formação pautada na reflexão sobre a prática e na autonomia docente. No entanto, o cenário pós-PNAIC, acentuado pela implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) por meio do Decreto nº 9.765/2019, introduziu desafios significativos que reconfiguraram as perspectivas de desenvolvimento profissional na área.

A transição para a PNA de 2019 trouxe à tona uma visão de formação frequentemente criticada por seu viés tecnicista. Ao analisar o Art. 8º, inciso II do referido decreto, observa-se a priorização de "capacitações" que, segundo Mortatti (2019), tendem a reduzir a alfabetização a uma dimensão puramente instrucional, focada em evidências científicas de cunho cognitivo, muitas vezes em detrimento da dimensão social e discursiva do letramento. Para Gatti (2013), políticas que

desconsideram a subjetividade e a cultura escolar acabam por transformar o professor em um executor de tarefas, esvaziando o sentido da formação como um processo de construção de saberes.

A tabela a seguir apresenta as principais diferenças estruturais e conceituais entre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com foco na formação docente.

Tabela 2: Síntese comparativa das diretrizes de formação continuada: PNAIC (2012) e PNA (2019).

DIMENSÃO	PNAIC (2012)	PNA (2019 - DECRETO 9.765)
Concepção de Alfabetização	Integrada ao Letramento: Foco social, discursivo e construtivista.	Foco na Literacia: Ênfase na ciência cognitiva da leitura e no método fônico.
Modelo de Formação	Colaborativo/Rede: Formação de orientadores de estudo que atuavam diretamente com os professores.	Prescritivo/Capacitação: Foco em cursos (muitas vezes EAD) e manuais de diretrizes específicas.
Papel do Professor	Professor Reflexivo: Protagonista que reflete sobre sua prática e constrói saberes coletivamente.	Professor Executor: Aplicador de evidências científicas e métodos predefinidos por especialistas.
Relação Federativa	Fortalecimento do regime de colaboração entre União, Estados e Municípios.	Centralização de diretrizes na União, com foco em adesão a programas específicos (ex: Tempo de Aprender).
Estratégia Pedagógica	Valorização da diversidade de gêneros textuais e ludicidade.	Ênfase no desenvolvimento da consciência fonêmica e instrução sistemática.
Referencial Teórico	Perspectiva psicogenética (Ferreiro) e discursiva (Bakhtin/Soares).	Psicologia Cognitiva da Leitura e Neurociências.
Terminologia Chave	"Direitos de Aprendizagem", "Ciclo de Alfabetização", "Reflexão sobre a prática".	"Evidências Científicas", "Capacitação", "Instrução Fônica Sistemática".

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base em Brasil (2012; 2019).

Como observado na tabela, a transição do PNAIC para a PNA representa uma mudança de um modelo sociointeracionista e colaborativo para um modelo cognitivista e tecnicista. Enquanto o PNAIC buscava formar o professor para ser um intelectual crítico (Nóvoa, 2019), a PNA de 2019, ao utilizar o termo "capacitação" em seu Art. 8º, inciso II, sinaliza uma visão de treinamento para a execução fiel de protocolos, o que, segundo Gatti (2013), pode levar ao esvaziamento da autonomia docente.

Nesse contexto, os desafios da formação continuada residem na superação de modelos de "treinamento" para a adoção de perspectivas de desenvolvimento profissional. Nóvoa (2019) argumenta que a formação deve ocorrer "dentro da profissão", valorizando o coletivo docente e a análise das situações reais de ensino. A redução da formação a uma aplicação técnica de manuais, como sinalizado na estrutura da PNA, entra em conflito direto com a necessidade de um professor reflexivo e pesquisador. Nesse sentido, a formação continuada só é efetiva quando

promove a mudança na cultura das instituições educativas, e não apenas a atualização individual de competências isoladas.

As perspectivas para o futuro da formação continuada no campo da alfabetização demandam o resgate do caráter dialógico e colaborativo que caracterizou o PNAIC, mas com a incorporação crítica das novas demandas contemporâneas. A formação "em atos", defendida por Soares (2013), aliada à compreensão da dimensão temporal e plural dos saberes docentes proposta por Tardif (2014), aponta para a necessidade de políticas que reconheçam o professor como protagonista. Como destaca Gatti (2008), é imperativo que as políticas públicas garantam espaços de reflexão coletiva que permitam ao alfabetizador articular o conhecimento teórico-metodológico às complexidades e imprevisibilidades do cotidiano escolar.

O período pós-PNAIC exige uma vigilância crítica sobre as políticas que buscam padronizar o ato educativo. A formação continuada deve ser compreendida não como uma etapa de correção de lacunas, mas como um direito do professor e um dever do Estado, voltado para a emancipação profissional. Somente através de uma formação que integre as diversas facetas da alfabetização e respeite a autonomia docente será possível enfrentar o persistente desafio de garantir a todas as crianças o acesso pleno à cultura escrita.

Práticas Pedagógicas e Desafios da Alfabetização na Contemporaneidade

As práticas pedagógicas no contexto contemporâneo passaram por profundas transformações diante das novas diretrizes curriculares e dos impactos provocados pela pandemia da Covid-19. A descontinuidade de políticas públicas centralizadas de alfabetização, como o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, coincidiu com um período marcado por intensas mudanças estruturais na educação brasileira, exigindo dos professores alfabetizadores novas competências pedagógicas e metodológicas.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular reconfigurou o Ensino Fundamental ao estabelecer que a alfabetização deve ocorrer de maneira sistemática nos dois primeiros anos escolares. Diferentemente de perspectivas estritamente mecanicistas, a BNCC propõe a articulação entre a apropriação do sistema de escrita alfabética e as práticas de letramento. Conforme o documento oficial, "alfabetizar é trabalhar com a apropriação do sistema de escrita alfabética, mas, fundamentalmente, é inserir o estudante em práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, na cultura escrita" (Brasil, 2019, p. 89).

Essa perspectiva exige que a formação continuada instrumentalize os professores para desenvolver práticas pedagógicas capazes de integrar a sistematização da alfabetização com experiências reais de leitura e escrita. Para Soares (2020, p. 34), “alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda as relações fonema-grafema no contexto de eventos de letramento”, reforçando a necessidade de práticas contextualizadas e socialmente significativas.

No período pós-pandemia, os desafios educacionais tornaram-se ainda mais complexos. O retorno às aulas presenciais evidenciou profundas defasagens de aprendizagem, ampliando desigualdades educacionais e produzindo salas de aula marcadas pela heterogeneidade dos níveis de aprendizagem. Muitos estudantes chegaram aos anos subsequentes sem domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, exigindo dos professores alfabetizadores novas estratégias de intervenção pedagógica.

Nesse sentido, Morais (2019, p. 112) afirmam que “o cenário pós-pandemia impõe ao professor alfabetizador a necessidade de realizar diagnósticos constantes e intervenções pedagógicas diferenciadas”. Assim, as práticas de sala de aula passaram a exigir planejamento flexível, metodologias multiníveis e ações voltadas à recomposição das aprendizagens.

Além dos desafios cognitivos, o contexto pós-pandemia também evidenciou a importância do acolhimento socioemocional no processo educativo. Para Libâneo (2019), o ensino contemporâneo demanda uma didática crítico-social, na qual a mediação pedagógica esteja articulada ao cuidado com as dimensões emocionais e sociais dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à ampliação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano escolar. A experiência do ensino remoto consolidou a presença das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, tornando indispensável o desenvolvimento do letramento digital docente. Conforme Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores são construídos a partir das experiências sociais e das demandas históricas do seu tempo. Nesse contexto, o domínio das tecnologias digitais tornou-se parte essencial da prática docente contemporânea.

As práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes da BNCC demandam, portanto, a incorporação de recursos digitais, jogos pedagógicos, plataformas interativas e múltiplas linguagens no processo de alfabetização. Mais do que adaptar metodologias, os professores alfabetizadores precisaram reinventar suas práticas para responder

às necessidades dos estudantes em um cenário marcado por desigualdades, transformações tecnológicas e novos desafios educacionais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais são complexos, situados historicamente e permeados por dimensões subjetivas que não poderiam ser apreendidas por meio de mensurações quantitativas isoladas. Conforme Gil (2008), a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão aprofundada dos significados, das relações e das interpretações construídas pelos sujeitos e pelas instituições. Nessa mesma perspectiva, Minayo (2014) destaca que essa abordagem foi especialmente pertinente no campo educacional, uma vez que permitiu analisar práticas, discursos e políticas em sua dimensão contextual e social.

Do ponto de vista de sua natureza, esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa básica, de caráter analítico-interpretativo, cujo objetivo consistiu em compreender como as políticas de formação continuada, implementadas no período pós-Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), materializaram-se nos saberes docentes e nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Quanto aos procedimentos, trata-se de uma pesquisa documental. Segundo Gil (2008), a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reinterpretados à luz de novos objetivos investigativos. Lakatos e Marconi (2017) complementam que esse tipo de pesquisa possibilita o acesso a fontes primárias e secundárias, tendo sido particularmente relevantes para o estudo de políticas públicas, programas educacionais e práticas institucionais.

O corpus documental foi composto por um conjunto de documentos oficiais e institucionais relacionados às políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, com ênfase nos materiais do PNAIC. Entre os documentos analisados, destacaram-se: portarias, resoluções e documentos normativos referentes ao PNAIC, cadernos de formação e materiais pedagógicos do programa, diretrizes curriculares e orientações pedagógicas voltadas ao ciclo de alfabetização.

A seleção dos documentos foi orientada por critérios de relevância, pertinência e temporalidade, considerando especialmente o período posterior à implementação do PNAIC, a fim de compreender os desdobramentos e reconfigurações das políticas de formação continuada no contexto local. Os dados provenientes das avaliações educacionais foram analisados sob uma perspectiva qualitativa, sendo compreendidos não apenas como indicadores de desempenho, mas

como produções institucionais que expressaram concepções de ensino, aprendizagem e qualidade da educação.

Dessa forma, os dados obtidos foram analisados a partir dos contextos em que foram produzidos e utilizados, considerando suas implicações nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais.

Para o tratamento e análise dos dados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016). Essa técnica permitiu organizar e interpretar o material de forma rigorosa e sistemática, por meio da construção de categorias temáticas. No que se referiu ao rigor metodológico, foram adotados procedimentos que garantiram a consistência e a confiabilidade da análise, tais como: a sistematização criteriosa do corpus documental, a explicitação dos procedimentos analíticos e o diálogo constante com o referencial teórico.

Por fim, a pesquisa respeitou os princípios éticos da investigação científica, assegurando o uso responsável dos documentos institucionais e a fidelidade na interpretação dos dados. Embora não tenha envolvido diretamente sujeitos humanos, o estudo comprometeu-se com a integridade acadêmica e com a produção de conhecimento que contribuiu para o aprimoramento das políticas públicas de formação docente.

Dessa forma, a opção por uma abordagem qualitativa, de natureza documental e com análise de conteúdo, mostrou-se adequada para compreender, em profundidade, como as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores foram desenvolvidas no contexto pós-PNAIC.

RESULTADO E ANÁLISES

A análise dos documentos revelou que a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) consolidou um modelo de formação pautado na colaboração federativa e na reflexão crítica. Conforme os registros normativos (Brasil, 2012a; 2012b), o programa estruturou-se sob quatro eixos fundamentais que visavam não apenas a alfabetização técnica, mas a formação de educadores capazes de propor soluções criativas para os desafios do cotidiano escolar.

Os dados indicaram que, no contexto do Tocantins, a parceria entre a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e as secretarias de educação foi determinante para a capilaridade das ações. As formações presenciais e oficinas pedagógicas em Palmas, como destacaram Vizolli et al. (2020), estiveram fundamentadas na indissociabilidade entre alfabetização e letramento. Esse achado

corroborar a perspectiva de Soares (2013), ao evidenciar que a formação continuada no PNAIC buscou superar a visão reducionista do ensino da língua escrita, integrando-a às práticas sociais de leitura e escrita.

Os cadernos de formação, identificados como os principais instrumentos pedagógicos, atuaram como mediadores entre a teoria acadêmica e a prática em sala de aula. A análise desses materiais, em consonância com Santos e Nascimento (2021), revelou uma ênfase na análise linguística e na interdisciplinaridade. Em Palmas, especificamente, a pesquisa de Vizolli e Pugas (2020) demonstrou que esses momentos formativos permitiram uma reorganização metodológica significativa, especialmente na articulação entre Língua Portuguesa e Matemática, promovendo o que Tardif (2014) denomina como a mobilização de saberes profissionais em resposta às demandas da realidade escolar.

A transição para o período pós-PNAIC, marcada pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, posteriormente, pela Política Nacional de Alfabetização (PNA) em 2019, introduziu tensões no cenário de Palmas. Observou-se que, enquanto o PNAIC valorizava o professor como um intelectual reflexivo (Nóvoa, 2019), as novas diretrizes curriculares passaram a exigir uma constante atualização pedagógica focada em competências e habilidades mais prescritivas.

A análise do corpus documental evidenciou que as orientações municipais em Palmas buscaram manter a valorização de práticas contextualizadas e inclusivas, mesmo diante da pressão por modelos de "capacitação" mais técnicos trazidos pelo Decreto nº 9.765/2019. A persistência de uma postura reflexiva na rede municipal sugere que os saberes construídos durante os anos de PNAIC criaram uma cultura docente resiliente. Entretanto, como adverte Gatti (2013), a fragmentação das políticas nacionais de formação gera impasses que podem comprometer a continuidade de projetos de longo prazo nas redes municipais.

Os resultados apontaram que a formação continuada em Palmas busca atuar como um elemento de fortalecimento dos saberes docentes, permitindo que os professores alfabetizadores ressignifiquem seu fazer pedagógico. A integração entre os materiais do PNAIC e as diretrizes locais busca a consolidação da alfabetização na perspectiva do letramento, a construção de metodologias interdisciplinares e a valorização da autonomia docente frente às imprevisibilidades da sala de aula.

Esses achados reforçam que as políticas de formação sólidas são aquelas que reconhecem a complexidade do ato de alfabetizar e investem na subjetividade do professor, contrapondo-se a modelos puramente técnicos e instrucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a formação continuada do professor alfabetizador no período pós-PNAIC permitiu compreender as profundas reconfigurações políticas e pedagógicas que atravessam o cenário educacional brasileiro. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a formação docente não pode ser reduzida a uma mera capacitação técnica, mas deve ser compreendida como um processo contínuo de construção de saberes plurais, temporais e profundamente situados na realidade escolar.

O estudo comparativo entre o PNAIC e a PNA de 2019 evidenciou uma ruptura conceitual significativa. O modelo anterior consolidou uma rede formativa pautada na indissociabilidade entre alfabetização e letramento, valorizando o protagonismo docente. Em contrapartida, a política instituída pelo Decreto nº 9.765/2019 estabeleceu uma perspectiva instrucional e padronizada que, ao enfatizar métodos específicos de base puramente cognitiva, tende a reduzir a complexidade do agir docente e sua autonomia em sala de aula.

No contexto da rede municipal de Palmas, os resultados apontaram que, embora as diretrizes nacionais tenham se tornado mais prescritivas, os saberes construídos coletivamente durante os anos de PNAIC permanecem como um lastro de resistência e qualidade pedagógica.

Conclui-se que o desafio contemporâneo para os professores alfabetizadores reside na capacidade de articular as exigências curriculares da BNCC e da PNA com a sensibilidade social e discursiva do letramento. A formação continuada, nesse sentido, deve ser reafirmada como um espaço de diálogo e investigação, e não como um canal de transmissão de manuais. Somente através do reconhecimento do professor como sujeito intelectual e não como mero executor de métodos, será possível garantir uma alfabetização que seja, ao mesmo tempo, tecnicamente sólida e socialmente emancipadora.

Por fim, este estudo ressalta a necessidade de políticas públicas que garantam a continuidade das ações formativas em regimes de colaboração efetivos, protegendo os avanços pedagógicos das oscilações político-partidárias. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas contribuam para o fortalecimento da identidade do professor alfabetizador e para a defesa de uma escola pública que assegure a todas as crianças o direito pleno à cultura escrita em suas múltiplas facetas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: Planalto. Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

CONSTANT, E.; CONCEIÇÃO, J. W. S.; LEÃO, L.; RODRIGUES, L. A constituição do diálogo sobre uma política pública para formação continuada com professores alfabetizadores de Araruama no Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 4, pág. 227-244, 2016. ISSN: 2446-8584. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/153>. Acesso em 30 maio 2026.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação continuada de professores: a questão da qualidade e o papel das instituições de ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>. Acesso em 20 maio 2026.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em 20 abril 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4969>. Acesso em 10 maio 2026.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 maio 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORAIS, Artur Gomes. *Sistema de escrita alfabética*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 32, n. 2, p. 5-23, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em 10 maio 2026.

PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Tecendo experiências na formação continuada de professores**. Organização de Reginaldo Fernando Carneiro e Luciane Manera Magalhães. Juiz de Fora: Templo, 2015. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/faced//files/2020/03/LIVRO-PNAIC-Tecendo-experi%C3%AAs-na-forma%C3%A7ao-continuada-2015-2.pdf>. Acesso em 10 maio 2026.

SANTOS, J. S.; NASCIMENTO, M. L. P. Os cadernos de formação do PNAIC e o ensino da língua portuguesa. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 14, p. 89-105, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/16951871/Memorias_9o_Encuentro_Iberoamericano_de_Educaci%C3%B3n_EIDE_2014_. Acesso em 30 abril 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 abril 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIZOLLI, Idemar et al. Formação continuada de professores alfabetizadores no Tocantins: contribuições do PNAIC. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/issue/view/528>. Acesso em 10 maio 2026.

VIZOLLI, Idemar; PUGAS, M. S. R. O ensino de matemática no ciclo de alfabetização: reflexões a partir do PNAIC em Palmas. **Revista de Educação Matemática**, v. 17, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9589>. Acesso em 10 maio 2026.

VIZOLLI, Idemar; PINHO, Maria José de; KLEIN, Janete Aparecida; NUNES, Elaine Aires (org.). **A gestão do processo de alfabetização e letramento:** uma experiência do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Tocantins. Palmas: EDUFT, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2560>. Acesso em 30 maio 2026.