

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n2e25815>

Formação continuada de professores: pesquisas brasileiras com docentes de Língua Portuguesa na relação com a escrita

Continuous teacher education: brazilian research on portuguese language teachers in relation to writing

Formación continua de profesores: investigaciones brasileñas con docentes de lengua portuguesa en relación con la escritura

Mariane Aparecida Talamini Goetten

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3010-6916>

Marineiva Moro Campos de Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3110-0771>

Resumo: Este artigo tem como objetivo revisar, sistematizar e analisar as principais contribuições de pesquisas acadêmicas sobre a formação continuada de professores de Língua Portuguesa no Brasil. A questão central é: quais são os principais impactos e limitações das práticas de formação continuada na atuação desses professores, especialmente no ensino da escrita e dos gêneros textuais? A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica, com levantamento realizado em 08 de novembro de 2024 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizados os descritores: formação continuada AND professores de língua portuguesa AND produção textual OR escrita. Após análise de títulos, resumos e palavras-chave, respeitando critérios de inclusão, foram selecionadas 59 dissertações e teses. A análise foi organizada em seis categorias temáticas: Formação continuada e desenvolvimento profissional; Tecnologias e multiletramentos na educação; Ensino de gêneros textuais; Reflexão e identidade docente; Projetos de letramento e práticas colaborativas na escola; Políticas públicas e impactos na formação docente. Este estudo concentra-se em duas categorias mais alinhadas ao tema proposto: Formação continuada e desenvolvimento profissional; Ensino de gêneros textuais. Os resultados apontam avanços na qualificação docente, com ênfase em práticas reflexivas e colaborativas que favorecem o ensino da escrita. No entanto, identificam-se limites na efetividade das formações, principalmente pela dificuldade de integração entre teoria e prática. A pesquisa reforça a necessidade de ações formativas mais contextualizadas e vinculadas ao cotidiano escolar.

Palavras-chave: formação de professores; formação continuada; professor de língua portuguesa; produção textual.

Abstract: This article aims to review, systematize, and analyze key contributions from academic research on the continuing education of Portuguese language teachers in Brazil. The central question is: what are the main impacts and limitations of continuing education practices on the performance of these teachers, especially in the teaching of writing and textual genres? The methodology used was a bibliographic review, with data collected on November 8, 2024, from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The descriptors used were: continuing education AND Portuguese language teachers AND textual production OR writing. After analyzing titles, abstracts, and keywords and applying inclusion criteria, 59 theses and dissertations were selected. The analysis was organized



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

into six thematic categories: Continuing education and professional development; Technologies and multiliteracies in education; Teaching of textual genres; Reflection and teacher identity; Literacy projects and collaborative practices in schools; Public policies and their impact on teacher education. This study focuses on two categories most closely related to the topic: Continuing education and professional development; Teaching of textual genres. The results highlight progress in teacher qualification, with an emphasis on reflective and collaborative practices that enhance writing instruction. However, limitations remain in the practical application of acquired knowledge, especially due to the lack of integration between theory and practice. The research underscores the need for more contextualized training actions linked to school routines.

Keywords: teacher education; continuing education; portuguese language teacher; textual production.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo revisar, sistematizar y analizar las principales contribuciones de investigaciones académicas sobre la formación continua de profesores de Lengua Portuguesa en Brasil. La pregunta central es: ¿cuáles son los principales impactos y limitaciones de las prácticas de formación continua en la actuación de estos docentes, especialmente en la enseñanza de la escritura y los géneros textuales? La metodología fue una revisión bibliográfica, con levantamiento realizado el 8 de noviembre de 2024 en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Se utilizaron los descriptores: formación continua AND profesores de lengua portuguesa AND producción textual OR escritura. Tras el análisis de títulos, resúmenes y palabras clave, y siguiendo criterios de inclusión, se seleccionaron 59 tesis y disertaciones. El análisis se organizó en seis categorías temáticas: Formación continua y desarrollo profesional; Tecnologías y multialfabetización; Enseñanza de géneros textuales; Reflexión e identidad docente; Proyectos de alfabetización y prácticas colaborativas; Políticas públicas e impactos en la formación docente. Este estudio se centra en dos categorías más vinculadas al tema: Formación continua y desarrollo profesional; Enseñanza de géneros textuales. Los resultados muestran avances en la cualificación docente, con énfasis en prácticas reflexivas y colaborativas que favorecen la enseñanza de la escritura. Sin embargo, persisten limitaciones en la aplicación de los conocimientos adquiridos, especialmente por la escasa articulación entre teoría y práctica. La investigación refuerza la necesidad de acciones formativas más contextualizadas y vinculadas al entorno escolar.

Palabras clave: formación docente; formación continua; profesor de lengua portuguesa; producción textual.

1 Introdução

A formação continuada de professores ocupa um papel central no desenvolvimento do ensino, especialmente em contextos contemporâneos marcados por mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. Segundo Gatti (2022), a formação docente é uma questão social e política, pois influencia diretamente a qualidade do ensino e a função da escola na sociedade. A autora destaca que há descompassos entre as formações oferecidas e as necessidades reais da prática pedagógica, tornando essencial uma abordagem participativa e contextualizada que integre os professores às realidades do cotidiano escolar. Reformular as formações, tanto iniciais quanto continuadas, é, portanto, um imperativo urgente para o desenvolvimento da educação básica no Brasil.

De forma semelhante, Charlot (2006) enfatiza que a formação continuada é importante para capacitar o professor a lidar com as contradições da sociedade contemporânea. Em um cenário no qual a escola se torna espaço de tensões entre

universalização do ensino e desigualdades sociais, o docente precisa ressignificar seu papel como mediador do conhecimento e como profissional capaz de enfrentar os desafios da educação atual. Charlot (2006) ressalta ainda que o professor contemporâneo, pressionado pelas demandas da sociedade neoliberal, necessita de autonomia crítica para atuar de maneira significativa e inovadora.

No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, Geraldi (1999) apresenta uma crítica contundente ao modelo tradicional, que fragmenta o ensino entre gramática e literatura, afastando os estudantes de práticas linguísticas significativas. Geraldi (1999) propõe uma abordagem que priorize o texto como unidade central, integrando leitura, produção escrita e análise linguística como práticas complementares e fundamentais para o desenvolvimento crítico dos estudantes. O autor defende que o ensino de Língua Portuguesa precisa ser reflexivo, interativo e voltado para o uso real da linguagem em suas múltiplas formas e contextos.

Desde a crítica de Geraldi (1999) ao ensino fragmentado da Língua Portuguesa, a área evoluiu consideravelmente ao incorporar práticas como multiletramentos, leitura literária contextualizada, oralidade e gêneros textuais. Autores como Rojo (2012, 2013), Kleiman (2005), Cosson (2006) e Dolze e Schneuwly (2004) ampliaram a abordagem textual defendida por Geraldi (1999), incluindo diferentes mídias, práticas sociais e linguagens na sala de aula. Esses avanços revelam uma mudança de paradigma: do foco normativo para uma prática reflexiva, multimodal e situada, fortalecendo o papel do professor como mediador e pesquisador de sua própria prática pedagógica.

Diante disso, o propósito deste artigo é revisar, sistematizar e analisar as principais contribuições de pesquisas acadêmicas relacionadas à formação continuada de professores de Língua Portuguesa no Brasil. A pergunta norteadora desta pesquisa é: quais são os principais impactos e limitações das práticas de formação continuada na atuação de professores de Língua Portuguesa no Brasil, especialmente no ensino da escrita e dos gêneros textuais? Além disso, esse levantamento foi realizado para um capítulo de tese de doutorado que tem como objeto de estudo a formação continuada de professores de língua portuguesa quanto à produção e à avaliação objetivas das produções textuais de alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Dada a necessidade de analisar quais as discussões que se tem sobre a formação de professores nos últimos anos, servimo-nos de pesquisa bibliográfica cujo levantamento foi realizado no dia 08 de novembro de 2024. Para Rodrigues e Neubert (2023), a pesquisa bibliográfica é uma etapa em que é realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema pesquisado, na qual o autor identifica, lê e interpreta as produções já feitas a respeito de seu assunto de pesquisa.

Assim, selecionamos dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A delimitação do recorte temporal foi definida no período de 2002 a 2024. Os descritores definidos foram: Formação continuada AND professores de língua portuguesa AND produção textual OR escrita. Cabe destacar que, embora a formação de professores de Língua Portuguesa envolva múltiplas práticas de linguagem — como leitura, oralidade, análise linguística e literatura —, esta pesquisa optou por delimitar seu foco nas produções acadêmicas que abordam a formação continuada voltada especificamente para o ensino da escrita e da produção textual. Essa escolha metodológica justifica-se pela relevância desse eixo nas práticas pedagógicas e pela expressiva presença de pesquisas voltadas a essa dimensão nas bases consultadas.

Como resultado final da pesquisa, analisamos 59 (cinquenta e nove) trabalhos. Para garantir a relevância e a coerência com os objetivos do estudo, foram considerados apenas os materiais que apresentavam, em seus resumos e palavras-chave, os termos “formação continuada” e “professores de Língua Portuguesa”. Trabalhos que não atendiam simultaneamente a esses critérios foram excluídos da análise, mesmo que apresentassem discussões relacionadas à prática docente ou à formação de professores em sentido amplo. Essa delimitação teve como finalidade assegurar que os estudos selecionados tratassem diretamente da temática central da pesquisa, permitindo uma análise mais precisa e focada sobre as contribuições e abordagens existentes no campo da formação continuada específica para docentes da área de Língua Portuguesa.

Os 59 (cinquenta e nove) trabalhos selecionados foram agrupados em 06 categorias para análise: a) Formação continuada e desenvolvimento profissional; b) Tecnologias e multiletramentos na educação; c) Ensino de gêneros textuais; d) Reflexão e identidade docente; e) Projetos de letramento e práticas colaborativas na escola; e f) Políticas públicas e impactos na formação docente. As categorias

analisadas neste estudo são as que mais se aproximam da temática de formação continuada de professores de língua portuguesa: Formação continuada e desenvolvimento profissional e Ensino de gêneros textuais.

Para fins de organização, o artigo conta com quatro seções. A primeira delas traz uma discussão conceitual sobre a temática da formação docente. A segunda seção realiza um estudo do percurso metodológico realizado e, a terceira seção é destinada à apresentação e análise dos dados colhidos na pesquisa. Por fim, na última parte realizamos uma breve retomada do percurso percorrido no trabalho.

2 Formação docente: uma trajetória de desafios e necessidades

A fim de compreendermos o processo de formação de professores, necessitamos, em um primeiro momento, entender o conceito de formação. Para Marcelo García (1999), formação pode ser entendida sob três perspectivas: como uma função social de transmissão de saberes, de “saber-fazer” ou do “saber-ser”; como um processo de desenvolvimento de estruturação da pessoa, em uma atividade de maturação interna e de experiências do sujeito e, também, como instituição, ou seja, a estrutura organizacional que desenvolve os processos de formação.

A formação de professores é entendida como uma atividade intencional desenvolvida a fim de contribuir para a profissionalização dos sujeitos responsáveis em educar as novas gerações (Marcelo García, 1999). Como postula o referido autor, a formação de professores ocorre em um contexto organizado e institucional e representa uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança. No entanto, a formação docente não acontece apenas com a diplomação, mas sim com a reflexão crítica que os docentes realizam sobre si e sobre a prática escolar, pois a formação inicial, por mais que efetue mudanças no formando, necessitam do aporte prático para que se concretizem e dialoguem com a teoria apreendida.

Para Cunha (2013), a formação inicial do professor precisa prepará-lo para lidar com situações reais do percurso educativo, fazendo-o refletir, mudar as atitudes e pensamentos diante de tais realidades, e não perpetuar crenças que o levam a um modelo ideal de professor. Compreendemos, portanto, que o processo formativo do professor jamais estará concluído, já que não os consideramos produtos acabados, mas sim seres em constante evolução.

Deste modo, para compreendermos o processo de formação de professores, é necessário, também, revisitar nossa história e alguns períodos e acontecimentos importantes. A história da formação docente no Brasil é marcada por uma complexa trajetória, a qual reflete as mudanças sociais, políticas e educacionais aos longos dos anos.

O período em que a preocupação com a educação se intensificou foi logo após a independência do Brasil (1822), quando surgiu a necessidade da instrução popular. Com a Proclamação da República, ocorreram avanços na legislação educacional no Brasil. No entanto, a formação de professores durante esse período ainda era marcada por deficiências, como por exemplo, condições precárias de trabalho, pouca profissionalização e ênfase no treinamento prático.

Já durante a ditadura de Vargas (1930-1945), novas ideias surgiram motivadas pelo movimento renovador. Anísio Teixeira foi um dos responsáveis pelas mudanças que a formação de professores sofreu nesse período. Após a incorporação da Escola de Educação pela Universidade do Distrito Federal, do Instituto de Educação pela Universidade de São Paulo, os cursos de Pedagogia e de Licenciatura foram instituídos em algumas universidades.

De acordo com Saviani (2005, p. 17)

Aos cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os Cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das Escolas Normais (Saviani, 2005, p.17).

Percebemos que a criação desses institutos visava aprimorar a formação de professores. Portanto, esse momento nos mostra que houve grande esforço para modernizar e centralizar a educação em nosso país. A estruturação dos cursos de formação docente, divididos entre licenciaturas e pedagogia, refletia uma tentativa de organizar sistematicamente o preparo dos profissionais da educação de acordo com os níveis e especificidades do ensino. A Escola Normal, por sua vez, permaneceu como instituição central na formação de professores da educação básica até 1971. Esse processo demonstra não apenas uma preocupação com a qualificação docente, mas também uma tentativa de controle mais direto do Estado sobre os rumos da educação nacional, alinhando-a aos interesses de desenvolvimento e modernização do período.

Após o golpe militar de 1964, algumas mudanças e adaptações aconteceram na esfera educacional e, por consequência, na formação de professores, que passou a ter um viés mais conservador, adequado às exigências do regime. A educação passa a ter influência tecnicista, atribuindo ao curso de segundo grau um caráter mais profissionalizante, já que para o ensino dos quatro primeiros anos do 1º grau a habilitação exigida era apenas a de 2º grau.

Com o fim da Ditadura Militar, em 1985, o período de redemocratização do país foi marcado por debates sobre a educação no país. A Constituição de 1988 destacou a valorização profissional dos professores e novas leis foram implementadas, como por exemplo, assim como afirma Gatti (2010, p. 1356) que “A partir da Lei n. 9.394 de 1996, postula-se a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste”. Com essa lei, alterações foram propostas tanto para os cursos de formação de professores como para as instituições formadoras, as quais visavam melhorias na qualidade da formação dos profissionais da educação. Mesmo com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada, os cursos de pedagogia e licenciaturas dos institutos superiores ofereciam uma formação mais aligeirada e barata, através de cursos de curta duração (Saviani, 2009).

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares, em 2002, para as licenciaturas e a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação, podemos verificar ainda, assim como acontecia no início do século XX, uma formação voltada à área disciplinar específica, com pouco espaço para a formação pedagógica (Freitas, 2018). Além disso, até os dias de hoje, observamos a diferenciação pela qual passam os professores da educação infantil e anos iniciais, em relação aos professores especialistas, já que os professores polivalentes possuem salários mais baixos e prestígio social menor que os professores especialistas.

Deste modo, verificamos que a formação de professores atualmente ainda passa por diversos desafios. Hoje, enfrentamos graves problemas no que diz respeito às aprendizagens escolares e, por conseguinte, aumenta a preocupação com as licenciaturas, tanto com a sua estrutura física como com seu conteúdo formativo.

Além disso, com o aprofundamento das políticas neoliberais, vemos a educação e a formação de professores se adaptando, portanto, a esse modelo. Freitas (2002, p. 142) aponta algumas mudanças:

Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio–, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos.

Assim sendo, a ideia de que a educação é uma mercadoria a ser negociada implica diretamente na formação de professores. Muitas vezes, as instituições de ensino, pressionadas por métricas de desempenho e resultados, podem direcionar seus programas de formação para atender às demandas de mercado, em vez de proporcionar uma formação mais ampla e crítica.

Muitos professores acabam sofrendo com condições precárias de trabalho, baixos salários e pressões para atingir metas quantitativas. Outrossim, percebemos que a visão tecnicista do ensino, que prevaleceu durante a Ditadura Militar, agora ganha nova roupagem: a promoção da ideia de que soluções técnicas e medidas quantitativas são eficientes para melhorar o ensino leva a uma formação docente sob a égide de técnicas e métodos, e não no desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva.

Freitas (2002) nos esclarece que os institutos de formação de professores obedecem às medidas exigidas pelos organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial. Como argumenta a autora

Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISEs têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” (Freitas, 2002, p. 143).

Nessa lógica, a qualidade da educação serve, na verdade, para aumentar o processo de acumulação de riquezas e, como consequência disso, o aprofundamento do capitalismo. Percebemos, portanto, que as políticas de formação de professores tendem a se adaptar às exigências da educação básica, que obedecem à lógica capitalista, em vez de se preocupar com a problemática do próprio ensino superior.

Nesse sentido, entendemos que a formação docente na era neoliberal passa por desafios substanciais.

Quanto à formação continuada, entendemos que é um tema central nos debates educacionais contemporâneos, enfrentando desafios históricos e demandas sociais atuais. A compreensão de que a docência exige atualização constante e diálogo entre teoria e prática tem orientado políticas públicas que buscam fortalecer a trajetória formativa dos professores. Nesse contexto, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, regulamentada pelo Decreto nº 8.752/2016, representa o principal marco normativo, ao estabelecer princípios e diretrizes para a formação docente em todas as suas etapas.

Outros documentos legais fundamentais reforçam essa perspectiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 define, em seu artigo 61, que a formação deve contemplar o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da profissão, com ênfase na formação continuada. Já o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 estabelece metas voltadas à valorização do magistério, entre elas, a ampliação da oferta de formação continuada como estratégia para a melhoria do ensino.

Complementando esse arcabouço, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, apresenta diretrizes unificadas para a formação inicial e continuada, com foco no desenvolvimento de competências docentes articuladas à prática escolar. Assim, as políticas educacionais brasileiras apontam para uma formação que seja contínua, integrada ao contexto escolar e centrada na profissionalização docente.

Deste modo, segundo Marcelo García (1995), a formação continuada é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional contínuo dos professores, realizado em ambientes de apoio institucional, visando melhorar o ensino e a aprendizagem. Essa definição destaca que a formação docente vai além do simples acúmulo de novos conhecimentos, sendo fundamentalmente um processo reflexivo e colaborativo que permite aos professores reinventarem suas práticas pedagógicas.

Gatti (2022) reforça essa ideia ao apontar que é necessária uma profunda conexão entre a formação continuada e as realidades concretas das escolas e dos professores. A autora defende uma abordagem integrada e dialógica, na qual o

professor não é apenas receptor de conteúdos, mas sujeito ativo na construção do saber pedagógico. Essa perspectiva é essencial para que as ações formativas sejam efetivamente aplicáveis e relevantes à realidade escolar.

As reflexões sobre a formação continuada devem contemplar uma análise crítica sobre as reais condições em que os professores trabalham, reconhecendo as limitações que dificultam o desenvolvimento profissional e a aplicação dos saberes adquiridos em contextos formativos. Nesse sentido, Freitas (2018) oferece uma crítica pertinente ao apontar que, apesar dos avanços normativos recentes, persistem problemas estruturais graves, destacando que a permanência significativa de docentes com formação inadequada revela falhas profundas nas políticas educacionais vigentes.

Essas reflexões nos levam a afirmar que, para superar tais desafios, é necessário repensar profundamente a lógica da formação continuada como algo mais amplo e sistêmico. Não basta propor cursos e oficinas pontuais se estes não forem integrados às políticas educacionais consistentes e coerentes, que envolvam valorização profissional, condições dignas de trabalho e uma carreira docente atrativa e sustentável. É essencial compreender que o professor é um agente central da transformação social e educacional, e sua formação continuada deve contemplar não apenas habilidades técnicas, mas também competências sociais, éticas e emocionais, necessárias para lidar com a complexidade crescente do ambiente escolar.

Assim sendo, o cenário atual, marcado por rápidas mudanças sociais e tecnológicas, demanda uma formação continuada flexível e adaptativa, capaz de preparar o docente para lidar com desafios como inclusão, diversidade cultural e o uso consciente das tecnologias digitais em sala de aula. Concordamos, portanto, com Gatti (2022) quando a autora destaca que não basta fornecer novos conhecimentos; é fundamental que estes sejam integrados de forma crítica à prática cotidiana, permitindo aos professores enfrentar desafios reais com maior autonomia e criatividade.

Freitas (2018) traz à tona uma questão importante sobre o impacto negativo dos cortes orçamentários e ajustes fiscais na qualidade e continuidade da formação docente. Nesse contexto, é preciso que as políticas públicas garantam recursos suficientes para a implementação de formações continuadas consistentes e que valorizem, de fato, a profissão docente.

Portanto, a formação continuada requer um compromisso sério e contínuo dos gestores públicos e das instituições educacionais, valorizando o professor como protagonista do processo educativo e proporcionando condições concretas para que ele possa exercer sua prática com qualidade, autonomia e dignidade. Somente assim será possível assegurar que as práticas formativas estejam alinhadas às reais demandas sociais e educacionais contemporâneas, promovendo avanços significativos na qualidade da educação básica brasileira.

Por fim, compreendemos que a precariedade das políticas de formação leva a fragilização do trabalho docente, e a mercantilização da educação restringe a autonomia pedagógica, alinhando-se, apenas, às exigências capitalistas. É necessário, assim, reconhecer esses desafios e buscar alternativas para formular novas políticas de formação docente, tanto inicial como continuada, as quais promovam uma educação que vá além das demandas imediatas do mercado e que capacitem os professores a formar uma sociedade crítica e participativa.

3 Percurso metodológico

Conforme já referido, esse artigo decorre de uma pesquisa bibliográfica realizada no dia 08 de novembro de 2024, por meio do qual foram levantadas publicações sobre o tema “Formação continuada de professores de língua portuguesa” ocorrida na base Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A revisão bibliográfica é um procedimento essencial para a pesquisa acadêmica, permitindo a sistematização do conhecimento já produzido sobre um determinado tema.

Segundo Cavalcante e Oliveira (2020), os diferentes métodos de revisão bibliográfica são utilizados como forma de compreender de maneira ampla a produção científica em determinada área do conhecimento. O objetivo principal dessa abordagem é identificar, analisar e sintetizar estudos já existentes, possibilitando uma compreensão aprofundada sobre os avanços e lacunas do conhecimento acadêmico (Vosgerau; Romanowski, 2014). Esse tipo de revisão não recorre à coleta de dados empíricos, mas sim ao exame de fontes secundárias, como livros, artigos e dissertações.

Para a realização de uma revisão bibliográfica, algumas etapas devem ser seguidas. Em primeiro lugar, é necessário definir claramente a questão de pesquisa, que guiará a busca e seleção dos estudos relevantes. Em seguida, realiza-se a busca sistemática em bases de dados acadêmicas e outras fontes especializadas, aplicando descritores adequados para localizar trabalhos pertinentes. A etapa seguinte consiste na seleção e avaliação crítica dos estudos encontrados, com base em critérios previamente estabelecidos. Posteriormente, procede-se à leitura analítica e à síntese dos dados, identificando tendências, convergências e lacunas no conhecimento (Vosgerau; Romanowski, 2014). Por fim, os resultados são organizados e apresentados de forma estruturada, respeitando as normas acadêmicas vigentes.

Deste modo, para realização da revisão bibliográfica, seguimos os oito passos apontados por Lakatos e Marconi (2007) *apud* Schwarz e Neubert (2023, p. 70): “1) escolha do tema; 2) elaboração do plano de trabalho; 3) identificação das obras sobre o tema da pesquisa; 4) localização das obras levantadas; 5) compilação; 6) fichamento; 7) análise e interpretação; 8) redação”.

A pesquisa na plataforma BDTD foi realizada em 08/11/2024. Neste dia, esta base de dados, quando colocado os descritores: Formação continuada AND professores de língua portuguesa AND produção textual OR escrita, contava com 76 (setenta e seis) publicações de teses e 199 (cento e noventa e nove) publicações de dissertações. Em seguida, foram aplicados os seguintes filtros: Idioma: Português; Ano de publicação: 2002 a 2024; Tipo de literatura: Teses e Dissertações.

É importante ressaltar que a escolha dos descritores utilizados na busca — formação continuada, professores de língua portuguesa, produção textual e escrita — foi orientada pela necessidade de delimitar estudos que abordassem diretamente a prática docente no ensino da escrita, articulando formação profissional e conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa. Esses termos permitiram localizar trabalhos mais alinhados ao foco da pesquisa, garantindo relevância e coerência na seleção.

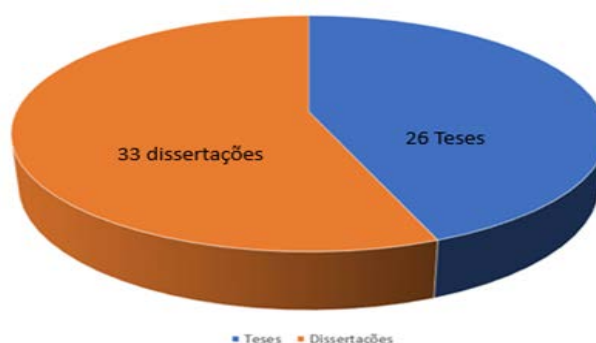
O recorte temporal escolhido para a revisão, compreendendo os anos de 2002 a 2024, é fundamentado por um marco regulatório significativo na história da formação de professores no Brasil: a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica em nível superior. Assim, o ponto de partida no ano de 2002 é justificado pela consolidação das primeiras propostas normativas mais detalhadas, enquanto o limite final, 2024, permite abarcar análises contemporâneas e as contribuições mais recentes no campo educacional, encerrando o intervalo em um período atual e relevante para reflexões e ajustes futuros.

Com um total de 275 (duzentos e setenta e cinco) trabalhos encontrados, seguiu-se a leitura dos resumos e palavras-chave e aplicados, assim, critérios de inclusão e exclusão: forma mantidas para análise apenas teses e dissertações que continham no título, no resumo ou nas palavras-chave os termos: Formação continuada e professores de língua portuguesa. Deste modo, o total de trabalhos selecionados para análise foram de 59 (cinquenta e nove) publicações: 26 (vinte e seis) teses e 33 (trinta e três) dissertações.

No gráfico I “Total de teses e dissertações” a seguir, podemos observar a quantidade de produções estabelecidas para análise:

Gráfico I –Total de teses e dissertações.



Fonte: elaborado pela autora (2025).

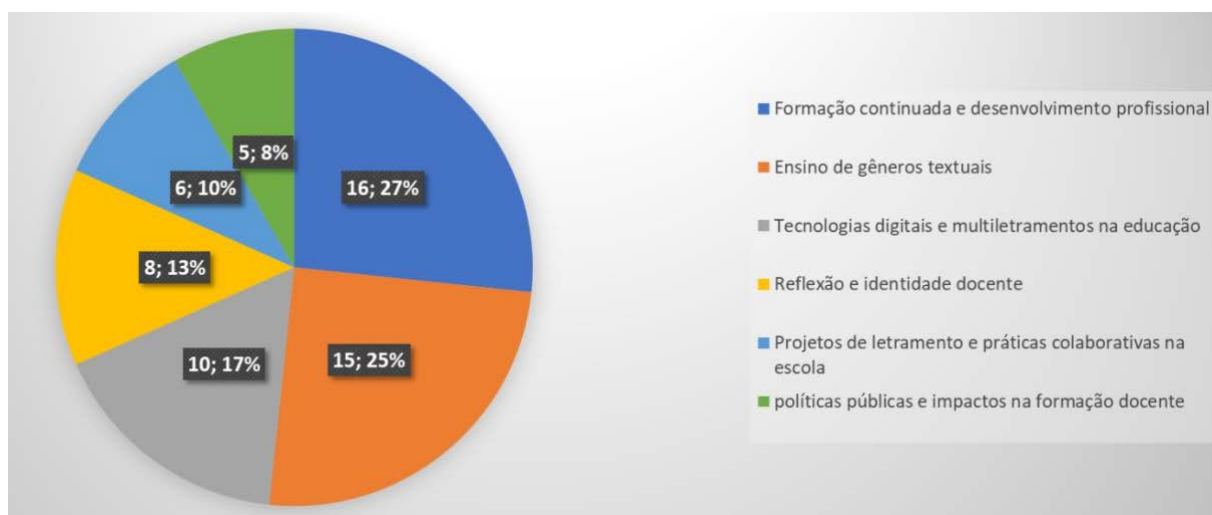
Como mostra o gráfico, durante o processo de revisão bibliográfica, observamos uma diferença significativa entre a quantidade de teses e dissertações analisadas. Essa discrepância pode ser explicada pelo fato de que os programas de mestrado possuem uma maior oferta de vagas e abrangem um público mais amplo de pesquisadores em formação, enquanto os programas de doutorado são mais restritos, exigindo maior aprofundamento teórico e metodológico. Além disso, o tempo de duração prolongado e as exigências de originalidade e inovação científica nas teses podem contribuir para esse número mais reduzido. Essa distribuição evidencia a

predominância de investigações em nível de mestrado na área de formação docente e práticas pedagógicas, reforçando a relevância dessas pesquisas para a qualificação da educação básica.

Após a análise dos resumos dos trabalhos selecionados, foram definidas seis categorias temáticas que refletem as principais abordagens e enfoques das pesquisas. Essa classificação permitiu organizar e sistematizar os estudos de acordo com seus objetivos e contribuições específicas para a área educacional. As categorias estabelecidas são: Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional, que aborda processos formativos e a qualificação docente; Tecnologias Digitais e Multiletramentos na Educação, focada no uso de recursos tecnológicos e práticas de multiletramento; Ensino de Gêneros Textuais, que explora estratégias de ensino voltadas para a produção e compreensão de textos; Reflexão e Identidade Docente, dedicada às reflexões sobre a prática pedagógica e a construção da identidade profissional; Projetos de Letramento e Práticas Colaborativas na Escola, que trata de iniciativas colaborativas e projetos de letramento no ambiente escolar; e Políticas Públicas e Impactos na Formação Docente, que analisa as influências de políticas educacionais na formação e atuação dos professores. Essa organização tem como objetivo oferecer uma visão mais clara e integrada dos principais temas investigados nas dissertações e teses revisadas.

No gráfico II, podemos verificar as categorias de análise criadas, bem como a porcentagem de trabalhos encontrados em cada uma:

Gráfico II – Categorias de análise



Fonte: elaborado pela autora (2025).

O gráfico apresentado ilustra a distribuição percentual dos trabalhos acadêmicos analisados em seis categorias temáticas, revelando tendências e prioridades nas pesquisas voltadas à formação de professores de Língua Portuguesa. A categoria Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional se destaca como a mais representativa, concentrando 27% dos estudos, 16 (dezesesseis) trabalhos. Esse dado evidencia a relevância atribuída à formação contínua como um caminho essencial para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a atualização dos docentes diante das constantes transformações educacionais. A ênfase nessa categoria demonstra a compreensão de que o desenvolvimento profissional é fundamental para lidar com os desafios contemporâneos da educação.

Logo em seguida, a categoria Ensino de Gêneros Textuais aparece com 25% dos trabalhos, 15 (quinze) trabalhos, indicando uma forte preocupação com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, essenciais para o desempenho acadêmico dos estudantes. Esse resultado nos mostra o interesse crescente em metodologias que integrem o ensino de gêneros textuais e práticas de letramento, fundamentais para promover uma aprendizagem significativa e crítica.

A categoria Tecnologias Digitais e Multiletramentos na Educação, com 17%, 10(dez) trabalhos, revela um foco relevante no uso de recursos tecnológicos e em práticas pedagógicas que envolvem diferentes formas de letramento. Esse resultado reflete a necessidade de adaptação das práticas educacionais ao contexto tecnológico atual, em que o domínio de múltiplas linguagens e mídias se torna cada vez mais necessário no processo de ensino e aprendizagem.

Com 13%, 08 (oito) produções, a categoria Reflexão e Identidade Docente aponta para o interesse em compreender a construção da identidade profissional dos professores e o papel da reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Essa abordagem destaca a importância de reconhecer os desafios e as experiências que moldam a atuação docente, contribuindo para o fortalecimento da profissão.

A categoria Projetos de Letramento e Práticas Colaborativas na Escola, representando 10% dos estudos, 06 (seis) trabalhos, demonstra um interesse em iniciativas que promovam o trabalho colaborativo e projetos de letramento no ambiente escolar. Embora com uma participação menor, essa categoria ressalta a importância das práticas pedagógicas coletivas como estratégias eficazes para potencializar a aprendizagem e integrar a escola à comunidade.

Por fim, a categoria Políticas Públicas e Impactos na Formação Docente aparece com apenas 8% das pesquisas, 05 (cinco) produções, indicando uma menor atenção dedicada à análise crítica das políticas educacionais e de seus impactos na formação e atuação dos professores. Esse dado sugere uma possível lacuna na produção acadêmica, apontando para a necessidade de ampliar as investigações sobre como as políticas públicas influenciam a formação continuada e o trabalho docente nas escolas.

De modo geral, a análise do gráfico nos revela que há uma predominância de estudos voltados para a formação continuada e para o ensino de gêneros textuais, o que reforça a compreensão de que o desenvolvimento profissional contínuo e o fortalecimento das práticas de leitura e escrita são essenciais para a qualificação da educação e, principalmente, dos professores de língua portuguesa. Em contrapartida, a menor incidência de pesquisas sobre políticas públicas e práticas colaborativas indica a necessidade de aprofundar essas discussões para compreender de maneira mais abrangente os fatores que influenciam a formação e a prática docente.

4 Mapeando saberes: as contribuições das pesquisas sobre formação continuada

Para realizar uma análise mais detalhada e contextualizada, selecionamos duas categorias que mais se aproximam com a temática central desse estudo, a saber: “Formação continuada e desenvolvimento profissional” e “Ensino dos gêneros textuais”. Essas duas categorias nos permitem observar como as pesquisas já publicadas têm abordado os processos de formação continuada de professores de língua portuguesa no que diz respeito à correção objetiva das produções textuais dos alunos da educação básica.

Anunciamos a primeira categoria para análise: formação continuada e desenvolvimento profissional. A seguir, segue quadro I com os trabalhos selecionados para essa categoria:

Quadro I –Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional

Nº	Título do trabalho	Autor	Ano	Tipo
1	A gramática/análise linguística e a formação continuada: trajetórias de formação de cursistas-professores de língua portuguesa do Mestrado Profissional em Letras /Profletras.	Álvaro Vinícius de Moraes Barbosa Duarte	2021	D

2	Contribuições do mestrado em educação para a formação de professores de língua portuguesa.	Marli Aparecida Rosa.	2008	D
3	Contribuições formativas, pedagógicas e profissionais da pesquisa para o professor de português da educação básica.	Gabriela Lins Falcão	2018	D
4	Educação continuada de professores de língua portuguesa: em busca de subsídios para uma proposta de formação centrada na escola.	Tânia Aparecida Arbolea.	2009	T
5	Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar.	Éverton Vargas da Costa.	2017	D
6	Formação continuada colaborativa de professores: mediações e contrapalavras.	Leliane Regina Ortega.	2017	D
7	Formação continuada de professores: aportes teórico-metodológicos da análise linguística na perspectiva de gênero.	Paulo Januário de Albuquerque.	2015	D
8	Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos.	Dayse Grassi Bernardon.	2016	T
9	Na trilha do desenvolvimento profissional: percepções de professoras em formação continuada acerca do ensino de oralidade.	Laura Remus Moraes.	2014	D
10	Pesquisa-ação na formação continuada de professora de língua portuguesa: ressignificação da prática e da visão sobre os alunos.	Raquel Gonçalves de Oliveira.	2017	D
11	Projetos do curso online Caminhos da Escrita em investigação: das transposições dos gêneros textuais à transformação de saberes e de capacidades docentes.	Rosane Klinpovous.	2018	D
12	Proposta de formação continuada do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da escrita.	Marianna Zaroni Parro.	2024	D
13	Reflexão sobre o trabalho docente: o conhecimento construído na formação continuada e a transposição didática.	Márcia Adriana Dias Kraemer.	2021	D
14	Saberes docentes e trajetórias formativas de professores de língua portuguesa da EPT.		2019	D
15	Se formação docente continuada, então letramento[s] e variação linguística: uma interação necessária.	Luana Medeiros de Moura.	2021	D
16	Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa.	Ana Maria Silva de Lucena.	2018	T

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Essa categoria engloba as pesquisas sobre o desenvolvimento das habilidades e competências dos professores por meio da formação continuada, abrangendo aspectos da prática pedagógica e profissional. Esses trabalhos buscam investigar como a formação continuada contribui para o desenvolvimento das competências pedagógicas e profissionais dos docentes. Além disso, adotaram abordagens qualitativas, com uso de entrevistas, questionários, análise documental e observação participante.

Compreendemos que a formação continuada de professores de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento profissional docente, sendo um campo de estudo amplamente explorado por diversas pesquisas. Os trabalhos de Bernardon (2016), Duarte (2021), Parro (2024) e Rosa (2008) oferecem perspectivas distintas, mas complementares, sobre os impactos e desafios desse processo formativo.

Bernardon (2016) investiga como a formação continuada influencia o trabalho com a produção, correção e reescrita de textos, destacando que ações colaborativas e sessões reflexivas são eficazes para promover mudanças na prática pedagógica. Esse estudo reforça a ideia de que a interação entre teoria e prática é essencial para que os professores possam ressignificar seus saberes e aprimorar suas metodologias de ensino. No entanto, o autor também aponta a necessidade de que essas formações sejam contínuas e mais aprofundadas, pois encontros isolados muitas vezes não resultam em transformações duradouras no cotidiano escolar.

Complementando essa perspectiva, Duarte (2021) analisa as trajetórias de formação de cursistas-professores do Profletras, com foco no ensino de gramática e análise linguística. Seus resultados evidenciam que, embora os professores ampliem seus conhecimentos teórico-metodológicos durante a formação, essa evolução nem sempre se traduz em mudanças efetivas na prática de sala de aula. Esse dado revela uma divergência importante: o conhecimento teórico, por si só, não é suficiente para transformar as práticas pedagógicas. A resistência às mudanças, muitas vezes condicionada pelas dificuldades do cotidiano escolar e pelas limitações estruturais, demanda formações que integrem teoria e prática de maneira mais efetiva.

Nesse contexto, a pesquisa de Parro (2024) propõe um percurso formativo voltado para a escrita processual, defendendo que a formação continuada deve incentivar a reflexão crítica e o fortalecimento do papel do professor como sujeito ativo de sua prática. Parro ressalta que a adoção de uma abordagem processual no ensino da escrita contribui para a superação de métodos tradicionais, baseados exclusivamente na gramática normativa, promovendo uma prática pedagógica mais alinhada com as necessidades reais dos alunos. Essa proposta dialoga diretamente com a necessidade de formação reflexiva apontada por Bernardon (2016), reafirmando a importância de envolver os professores em processos formativos que os levem a repensar e adaptar suas práticas.

Por outro lado, o estudo de Rosa (2008) explora as contribuições do Mestrado em Educação para a formação de professores de Língua Portuguesa. A pesquisa destaca melhorias significativas nas relações interpessoais, na organização e na gestão do trabalho pedagógico, evidenciando que a formação acadêmica contribui para o desenvolvimento profissional. Contudo, observamos que as mudanças práticas na sala de aula são mais sutis, indicando que a formação acadêmica, embora relevante, precisa ser complementada por formações mais práticas e contextualizadas.

Ao analisar esses estudos em conjunto, percebemos uma convergência em torno da necessidade de formações continuadas que sejam reflexivas, colaborativas e integradas ao cotidiano docente. No entanto, há divergências quanto à eficácia dessas formações na transformação prática, especialmente quando não há articulação efetiva entre teoria e prática. Essa análise revela que a simples oferta de cursos ou programas de formação não garante mudanças significativas na prática pedagógica. É imprescindível considerar as condições de trabalho, o tempo disponível para o planejamento e a reflexão, além de promover espaços de diálogo e colaboração entre os professores.

Conforme o quadro II, podemos observar os trabalhos pertencentes à categoria Ensino de Gêneros Textuais:

Quadro II–Ensino de Gêneros Textuais

Nº	Título do trabalho	Autor	Ano	Tipo
1	A (trans)formação continuada como vetor de e para a inovação em contexto(s) de ensino da escrita.	Caroline Gomes Motta.	2019	D
2	A diversidade linguística e suas implicações no processo de letramento em situação escolar.	Márcia Souza.	2018	D
3	A prática docente na avaliação da produção textual: as marcas de correção.	Renata Daniela Silva de Cristo.	2017	D
4	A produção textual no ensino médio: como ensinar, por que corrigir - pelas veredas da aula.	Marli de Oliveira Geraldo.	2016	D
5	Empoderamento feminino: proposta de trabalho para a construção de pontos de vista por estudantes do nono ano do ensino fundamental.	Márcia Oliveira Moura.	2020	D
6	Gênero haicai e ensino: transposição didática na formação continuada.	Idelma Maria Nunes Porto.	2018	T
7	Gêneros argumentativos e o agir docente: (re) configurando concepções e planejamentos para o ensino de escrita.	Luciana Vieira Alves Rocha.	2019	D
8	Gêneros orais nas aulas de PLA: princípios e práticas de ensino.	Janaína Vianna da Conceição.	2017	D

9	Letramento acadêmico: uma proposta para formação continuada dos professores de língua materna.	Aurilene Ferreira de Oliveira.	2019	D
10	Letramentos acadêmico-científicos na formação continuada de professoras de língua portuguesa.	Laureci Ferreira da Silva.	2017	T
11	Manual do professor de língua portuguesa: da caracterização do gênero à leitura dos professores.	Geovana Sousa Nóbrega.	2018	D
12	O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa: escrevendo o futuro no processo de formação continuada dos professores participantes.	Anna Helena Altenfelder.	2010	T
13	Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no ensino médio: proposta de elaboração didática.	Lilian Cristina BuzatoRitter.	2018	T
14	Projeto didático de gênero: um estudo a partir do modelo didático de gênero e das capacidades de linguagem mobilizadas em trabalho com cartas de reclamação.	Isabela Catarina Cunha Soares.	2016	D
15	Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa.	Ana Maria Silva de Lucena.	2018	T

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A segunda categoria analisada envolve produções sobre o desenvolvimento do ensino de diferentes gêneros textuais, com foco na compreensão e produção de textos em contextos de formação docente. Os trabalhos nesta categoria investigam como ensino de gêneros textuais influencia a prática docente do professor de língua portuguesa.

A categoria, assim sendo, de um lado, inclui estudos voltados para a educação básica, nos quais os gêneros são utilizados como instrumentos pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento da prática de ensino. De outro, abrangem-se investigações centradas na escrita acadêmica, em especial no contexto universitário, em que os gêneros textuais operam como mediadores das práticas de letramento acadêmico e inserção na cultura científica. Apesar das distinções entre os contextos escolares e universitários, o gênero textual se mantém como elemento estruturante das propostas formativas, evidenciando sua relevância para a qualificação do trabalho docente.

Nesses estudos, foram utilizados métodos qualitativos, como pesquisa autoetnográfica (Silva, 2017) e encontros reflexivos (Lucena, 2018). A coleta de dados incluiu registros audiovisuais, análise de produções textuais e sessões de reflexão. O letramento acadêmico e o ensino de gêneros textuais representam componentes essenciais na formação continuada de professores de Língua Portuguesa, pois contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às demandas educacionais contemporâneas.

Diversas pesquisas têm explorado como esses aspectos impactam o desenvolvimento profissional docente e a prática de ensino. Dentre essas produções, destacam-se os trabalhos de Silva (2017), Lucena (2018), Altenfelder (2010), Soares (2016) e Oliveira (2019), que oferecem perspectivas complementares sobre o tema.

O estudo de Silva (2017) aborda a construção de letramentos acadêmico-científicos na formação continuada de professoras de Língua Portuguesa. A pesquisa, de caráter autoetnográfico e colaborativo, evidencia a importância de práticas que envolvam a produção de gêneros acadêmicos, como resumos, resenhas e artigos científicos, no processo formativo das docentes. O estudo demonstra que a participação em atividades concretas de produção textual e reflexão colaborativa contribui para a ressignificação dos saberes científicos e pedagógicos das professoras, impactando positivamente suas práticas pedagógicas (Silva, 2017).

Complementando essa perspectiva, Lucena (2018) investiga como as reflexões teóricas mediadas pela prática pedagógica influenciam o desenvolvimento da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental. A autora destaca que o diálogo entre teoria e prática promove uma compreensão mais aprofundada sobre o processo de desenvolvimento da escrita, permitindo que os professores atuem de forma mais intencional e eficaz em suas atividades docentes. O estudo evidencia que a mediação teórica, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, contribui para a formação de um olhar mais crítico sobre o ensino da escrita e suas implicações pedagógicas (Lucena, 2018).

Por sua vez, Altenfelder (2010) analisa o papel da Olimpíada de Língua Portuguesa como instrumento de formação continuada de professores. A pesquisa demonstra que o material didático fornecido pelo programa e as atividades propostas impactam significativamente a concepção dos professores sobre o ensino da produção textual. O estudo revela que, ao orientar os alunos na elaboração de textos para o concurso, os docentes passam a refletir sobre suas práticas e a reconhecer a importância do ensino contextualizado da escrita (Altenfelder, 2010).

A pesquisa de Soares (2016) explora o uso do Projeto Didático de Gênero (PDG) como estratégia para o ensino de gêneros textuais, com foco na produção de cartas de reclamação. O estudo destaca que a adoção de projetos didáticos baseados nos gêneros textuais permite aos professores desenvolverem atividades mais significativas e contextualizadas, favorecendo a aprendizagem dos alunos. Além

disso, a pesquisa aponta que a formação continuada voltada para o ensino de gêneros textuais contribui para a ampliação das capacidades de linguagem mobilizadas pelos docentes em suas práticas pedagógicas (Soares, 2016).

Oliveira (2019) propõe uma formação continuada voltada especificamente para o letramento acadêmico de professores de Língua Portuguesa. Seu estudo defende que a compreensão e a produção de textos acadêmicos são fundamentais para o desenvolvimento profissional docente, pois permitem aos professores refletirem sobre suas práticas e aprimorarem suas habilidades de comunicação científica. A pesquisa destaca a necessidade de formações que articulem teoria e prática, oferecendo aos docentes oportunidades concretas de produção e análise de textos acadêmicos.

Ao analisar essas pesquisas em conjunto, observamos a valorização do ensino de gêneros textuais como instrumento fundamental para a formação docente. Todas as pesquisas apontam para a necessidade de práticas formativas que integrem teoria e prática, promovendo a produção efetiva de textos em contextos reais. No entanto, há divergências quanto às abordagens metodológicas: enquanto Silva (2017) e Oliveira (2019) enfatizam a produção de textos acadêmicos como central para o desenvolvimento docente, Soares (2016) e Altenfelder (2010) destacam a importância dos gêneros textuais escolares como ferramenta pedagógica.

Essa diversidade de enfoques revela não uma contradição, mas a amplitude do papel que os gêneros textuais podem desempenhar na formação de professores. A presença de abordagens distintas — voltadas ora para o letramento acadêmico, ora para a prática pedagógica na educação básica — reforça a ideia de que a formação docente não ocorre de forma homogênea, mas em múltiplos espaços e com diferentes demandas. Assim, o ensino de gêneros textuais se mostra um campo fértil e flexível, capaz de articular distintas dimensões da prática docente e de responder tanto às exigências acadêmicas quanto às necessidades concretas do cotidiano escolar.

Os impactos dessas pesquisas são significativos tanto para o desenvolvimento teórico quanto prático da formação docente. Elas contribuem para a ampliação do repertório pedagógico dos professores, promovendo uma compreensão mais crítica e reflexiva sobre o ensino da escrita. Além disso, ressaltam a importância de políticas educacionais que incentivem a formação continuada focada no letramento acadêmico e no ensino de gêneros textuais, assegurando condições adequadas para a implementação dessas práticas nas escolas.

5 Considerações finais

Este artigo teve por objetivo revisar, sistematizar e analisar as principais contribuições de pesquisas acadêmicas relacionadas à formação continuada de professores de Língua Portuguesa no Brasil. Para tanto, serviu-se de pesquisa bibliográfica, em que foi realizado o levantamento teses e dissertações na plataforma da BDTD, no período do mês de novembro de 2024. Os 275 trabalhos resultantes da pesquisa foram tabelados a partir da leitura dos títulos e resumos, sendo divididos em 6 categorias para análise.

A análise das pesquisas 59 pesquisas selecionadas sobre formação continuada de professores de Língua Portuguesa evidencia a relevância desse processo para o desenvolvimento profissional docente e para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A formação contínua tem potencial para qualificar o ensino da escrita e da produção textual, mas enfrenta desafios estruturais, metodológicos e institucionais que dificultam sua plena efetividade. Embora muitos programas ofereçam suporte teórico e metodológico, a aplicabilidade prática desses conhecimentos ainda se mostra limitada, seja pela resistência à mudança, seja pela falta de tempo e recursos para a implementação de novas abordagens.

Os estudos analisados apontam que a formação continuada precisa ser mais reflexiva, colaborativa e conectada com as demandas reais dos professores e das salas de aula. Estratégias que envolvem experimentação pedagógica, comunidades de prática e metodologias ativas demonstram maior eficácia na ressignificação do trabalho docente, pois permitem que os professores compreendam e adaptem os conceitos discutidos à sua realidade profissional. Dessa forma, a formação deixa de ser um momento isolado e passa a fazer parte de um processo contínuo de aprendizagem e inovação no ensino.

No campo do ensino de gêneros textuais, observa-se um avanço na valorização dessas abordagens como ferramentas fundamentais para a formação docente. A análise das pesquisas mostra que os gêneros textuais, ao transitar entre os contextos da universidade e da escola básica, contribuem de maneira significativa para articular teoria e prática na formação dos professores. No entanto, ainda há um caminho a percorrer para que essas práticas sejam incorporadas de maneira mais sistemática nos programas de formação inicial e continuada. A necessidade de um ensino de

escrita mais contextualizado e voltado para a produção de textos em situações reais de comunicação se destaca como uma prioridade para a qualificação dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Apesar dos avanços na área, algumas lacunas permanecem e indicam temas emergentes que precisam ser aprofundados. A influência das tecnologias digitais na formação de professores, o uso de práticas multimodais no ensino da escrita e a necessidade de políticas públicas mais integradas são questões que exigem maior investigação. Além disso, a relação entre formação continuada e diversidade linguística ainda é pouco explorada, especialmente no que se refere ao ensino de português em contextos multilíngues e à valorização das variações da língua.

Diante dessas considerações, acreditamos ser evidente que a formação continuada deve ser planejada de forma mais integrada, considerando tanto os desafios enfrentados pelos professores quanto as inovações necessárias para um ensino mais dinâmico e eficaz. A criação de espaços formativos que incentivem a reflexão, a troca de experiências e a experimentação pedagógica pode contribuir para que os docentes se apropriem de novas metodologias e transformem efetivamente suas práticas. Somente com um investimento contínuo e estruturado na formação docente será possível consolidar um ensino de Língua Portuguesa mais significativo, crítico e alinhado às necessidades contemporâneas da educação.

REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, Anna Helena. **O papel da Olimpíada de Língua Portuguesa**: escrevendo o futuro no processo de formação continuada dos professores participantes. 2010. 203 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BERNARDON, Dayse Grassi. **Formação continuada e suas implicações no trabalho com a produção, correção e reescrita de textos**. 2016. 309 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.
- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT**. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 08/11/2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 maio 2016.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e define diretrizes para a formação continuada. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-2002>. Acesso em: 09/11/2024.
- CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DUARTE, Álvaro Vinícius de Moraes Barbosa. **A gramática/análise linguística e a formação continuada**: trajetórias de formação de cursistas-professores de língua

portuguesa do Proletras. 2021. 370 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 02 maio 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Duas décadas do século XXI: e a formação de professores? **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, e022009, p. 1–15, período.2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LUCENA, Ana Maria Silva de. **Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação**: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa. 2018. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Aurilene Ferreira de. **Letramento acadêmico**: uma proposta para formação continuada dos professores de língua materna. 2019. 266 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

PARRO, Marianna Zaroni. **Proposta de formação continuada do professor de Língua Portuguesa na perspectiva da escrita processual**. 2024. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; NEUBERT, Paula. **Introdução à pesquisa bibliográfica**. [S.l.]: UNISCED, 2023. Disponível em: https://biblioteca.unisced.edu.mz/bitstream/123456789/3187/1/Introducao_a_pesquisa_bibliografica-Ebook-24ago2023.pdf. Acesso em: 02/05/ 2025.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Escola e letramentos digitais**: aprendizagens, deslocamentos e reconfigurações. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues(org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11–36.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Semióticas contemporâneas**: novas formas de ler e escrever no mundo digital. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROSA, Marli Aparecida. **Contribuições do mestrado em educação para a formação de professores de língua portuguesa**. 2008. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

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

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Educação, Santa Maria, v. 30, p. 11-26, jul./dez.2005.

SILVA, Laureci Ferreira da. **Letramentos acadêmico-científicos na formação continuada de professoras de Língua Portuguesa**. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SOARES, Isabela Catarina Cunha. **Projeto didático de gênero**: um estudo a partir do modelo didático de gênero e das capacidades de linguagem mobilizadas em trabalho com cartas de reclamação. 2016. 222 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

Recebido em janeiro/2025 | Aprovado em abril/2025

MINI BIOGRAFIA

Mariane Aparecida Talamini Goetten

Doutoranda em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC.

Email: maritalamini@hotmail.com

Marineiva Moro Campos de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade. Pos-doutor em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS-CHapecó. Professor Associado I do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina -Unoesc e coordenador do grupo de pesquisa Formação Docente e Práticas de Ensino –GEFOPE.

Email: marineiva.oliveira@unoesc.edu.br