

# Formação continuada: *desafios e contribuições para a prática docente*

**Continuing education:**  
*challenges and contributions for the teaching practice*

**Formación continua:**  
*desafíos y aportes a la práctica docente*

 FRANCISCA EDILMA BRAGA SOARES AURELIANO\*

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó- RN, Brasil.

 LUIZ CARLOS DA COSTA SILVA JÚNIOR\*\*

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró- RN, Brasil

**RESUMO:** Este trabalho inscreve-se no projeto de pesquisa *A formação continuada do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a aprendizagem dos docentes cursistas*, do Grupo de Pesquisa Formação, Currículo e Ensino – Formace, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Na perspectiva metodológica da pesquisa crítica e dialética (MARX, 2011), o estudo teve como objetivo investigar os desafios e as contribuições do PNAIC para a prática docente de professoras alfabetizadoras de uma escola municipal em Patu, RN. Os dados das entrevistas foram organizados de acordo com os princípios dos núcleos de significação, teorizados por Wanda Maria Aguiar e Sérgio Ozella (2013). Constatou-se que as docentes se apropriaram de alguns conceitos, mas não conseguiram articulá-los em suas práticas, por conta do apego às metodologias tradicionais de alfabetização, que se distanciam das estratégias indicadas no PNAIC.

---

\* Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integrante do Grupo de Pesquisa Cognição, aprendizagem e inclusão. *E-mail:* <edilmaaureliano@hotmail.com>.

\*\* Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Integrante do Projeto Aproximações e distanciamentos da formação continuada do PNAIC do trabalho pedagógico do professor alfabetizador. *E-mail:* <luizcarloscostasilvajunior@outlook.com>.

*Palavras-chave:* Formação continuada. Prática docente. Alfabetização. PNAIC.

**ABSTRACT:** This paper is part of the research project *The Continuing Education of the National Literacy Pact in the Right Age – PNAIC* – and of the learning of teachers from the Research Group in Training, Curriculum and Teaching – Formace –, from the State University of Rio Grande do Norte. Under the methodological perspective of critical and dialectical research (MARX, 2011), the study aimed to investigate the challenges and contributions of PNAIC to the teaching practice of literacy teachers in a municipal school in Patu, RN. The data from the interviews were organized according to the principles of meaning cores, theorized by Wanda Maria Aguiar and Sérgio Ozella (2013). It was found that the teachers appropriated some concepts, but were unable to articulate them in their practices due to the attachment to traditional literacy methodologies, which are far from the strategies indicated in PNAIC.

*Keywords:* Continuing education. Teaching practice. Literacy. PNAIC.

**RESUMEN:** Este trabajo forma parte del proyecto de investigación *La formación continua del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Justa – PNAIC y el aprendizaje de los cursantes*, del Grupo de Investigación en Formación, Currículo y Enseñanza – Formace, de la Universidad Estadual de Rio Grande do Norte. En la perspectiva metodológica de la investigación crítica y dialéctica (MARX, 2011), el estudio tuvo como objetivo investigar los desafíos y contribuciones del PNAIC a la práctica docente de los alfabetizadores de una escuela municipal de Patu, RN. Los datos de las entrevistas fueron organizados según los principios de los núcleos de sentido, teorizados por Wanda Maria Aguiar y Sérgio Ozella (2013). Se constató que los docentes se apropiaron de algunos conceptos, pero fueron incapaces de articularlos en sus prácticas debido al apego a las metodologías tradicionales de alfabetización, que se alejan de las estrategias señaladas en el PNAIC.

*Palabras clave:* Formación continua. Práctica docente. Alfabetización. PNAIC.

## Introdução

No Brasil, a alfabetização figura como prioridade na agenda governamental, sob a exigência, por parte das agências internacionais, do cumprimento do padrão de qualidade das políticas públicas. Isso atribui status ao país e se reflete na conjuntura político-econômica, atestando seu nível de representatividade e evolução nos indicadores de qualidade e prestação dos serviços, os quais podem influenciar as relações de mercado.

Nesse cenário, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, enquanto política pública para formação continuada de professores/as, foi instituído entre 2013 e 2019 com o objetivo de reverter os baixos índices de alfabetização das crianças em todo o território nacional, em consonância com a Meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE, que estabelece a obrigatoriedade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 58). Observa-se, assim, um mecanismo de transferência de responsabilidade do Estado para o/a professor/a no que diz respeito à melhoria dos indicadores de aprendizagem, a despeito das precárias condições de trabalho, da falta de investimento em recursos didáticos e infraestruturais nas escolas, dentre outros aspectos dificultadores do sucesso escolar.

O PNAIC intencionava estabelecer um novo olhar sobre a alfabetização, tanto como resposta às deficiências de leitura e escrita dos/as estudantes, aferidas por índices quantitativos, quanto pela mobilização de representantes dos sistemas públicos de ensino dos entes federativos, das universidades, por meio de seus/suas professores/as e especialistas, e dos/as professores/as alfabetizadores/as de todo o país.

Nesse recorte, questionamo-nos: que desafios ou contribuições o PNAIC possibilitou para a prática do/a professor/a alfabetizador/a? Considerando a importância da problemática, objetivamos investigar tais desafios e contribuições do programa para a prática docente de duas professoras alfabetizadoras que participaram da formação promovida pelo PNAIC, as quais lecionavam no 3º ano A e B do Ensino Fundamental (ano final do Ciclo de Alfabetização, até 2019), identificadas neste texto como Safira e Esmeralda. A pesquisa teve como locus investigativo a Escola Municipal Raimundo Rocha, localizada no município de Patu, RN. A investigação se inscreve no paradigma qualitativo de pesquisa e apoia-se nos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa crítica e dialética. Essa perspectiva metodológica permite uma compreensão mais elaborada da essência do objeto e a síntese das múltiplas determinações (concreto pensado), além de possibilitar ao sujeito agir sobre o objeto ou explicá-lo dentro de uma totalidade histórica (MARX, 2011). As contradições da realidade foram mensuradas a partir das falas dos sujeitos, coletadas durante entrevistas semiestruturadas. De acordo com Menga Lüdke e Marli André:

a entrevista semiestruturada é um instrumento metodológico que possibilita a espontaneidade do discurso, pois a linguagem revela concepções profundas dos sujeitos que estão presentes em suas práticas, permitindo o levantamento de aproximações e/ou distanciamentos entre o dito e o feito (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 28).

A análise dos dados foi realizada a partir dos princípios dos núcleos de significação, que defendem a perspectiva de que os sentidos se constituem e são determinados historicamente. Desse modo, definimos os núcleos a partir de “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado” (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 309). Os núcleos de significação, apresentados como resultados da pesquisa na última seção deste texto, são dificuldades para alfabetizar, direitos de aprendizagem e contribuições do PNAIC para a prática de alfabetização.

O texto apresenta inicialmente a revisão da literatura no âmbito dos documentos normativos que tratam da Política de Formação Continuada de Professores do PNAIC, com a qual intentamos compreender a dinâmica do programa em relação ao processo de alfabetização. Na segunda seção, debruçamo-nos sobre o aprofundamento de proposições teóricas que discutem o processo formativo contínuo como locus de aprendizagem docente. Em seguida, apresentamos a análise crítica dos dados como o principal *corpus* desta pesquisa. Finalmente, tecemos considerações, com ênfase nos resultados do estudo.

## **Política de Formação Continuada de Professores do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**

A partir da década de 1990, com o avanço da globalização e da informatização, bem como com o processo de injeção de capital estrangeiro no Brasil, foram desencadeadas diversas reformas no curso das políticas públicas do país, inclusive na área da educação. Esses direcionamentos orientavam-se por “um modelo de política submissa aos interesses dos organismos que formularam e financiaram a reforma educativa da década de 1990” (SANTOS, 2011). Evidentemente vista como mecanismo que proporciona o desenvolvimento das nações, a educação tomou novos delineamentos e passou a se ordenar pela definição de princípios e normas, na busca por índices satisfatórios nos indicadores econômicos e sociais. Uma vez que essas medidas foram financiadas no âmbito educacional sob a forma de políticas públicas, maiores foram as forças regulatórias de monitoramento e controle social para garantir o desejável padrão de qualidade nos setores aos quais se destinaram recursos.

Cabe-nos ressaltar que, atualmente, o princípio adotado para fundamentar essas transformações, a chamada Teoria do Capital Humano, reveste-se de um caráter precipuamente neoliberal, compreendendo a ação humana como a principal fonte da produtividade. Em outras palavras:

A Teoria do Capital Humano, em suas concepções gerais, favorece uma análise sobre como o papel da Educação, dentro de uma perspectiva de interesses neoliberais, traz implicações em relação às práticas educativas que consolidam a ideologia dominante para o desenvolvimento econômico e interfere na política de formação dos profissionais da educação (CABRAL NETO; SILVA & SILVA, 2016, p. 35).

Na constituição das políticas educacionais brasileiras é possível observar a persistência do caráter compensatório, que é assumido na dimensão assistencial. No Brasil, as avaliações de larga escala resultaram em índices negativos com relação à situação da alfabetização de crianças, jovens e adultos/as, apontando o aumento na distorção idade-série no ensino fundamental, resultante das elevadas taxas de reprovação durante a educação básica, impossibilitando o avanço dos/as alunos/as na progressão dos estudos. Nesse contexto, despontou a necessidade de se reverter os elevados índices de analfabetismo em todo o território nacional, que certamente expressavam um diagnóstico negativo, empobrecendo a representatividade do Estado no âmbito de países em desenvolvimento acelerado. A partir disso emergiram novas preocupações com a melhoria da alfabetização, cujo eixo estratégico recaiu sobre a formação continuada de professores/as alfabetizadores/as. Assim, o governo procurou investir recursos na expectativa de capacitar os/as docentes por meio de uma formação sólida, a fim de que tivessem melhores condições de promover a alfabetização dos/as educandos/as, ou seja, o Estado compensou os sistemas de ensino com políticas de formação docente, para ter como resultado a alfabetização das crianças. Para tanto, foram criados vários programas, dentre os quais se destacam: o Programa Parâmetros Curriculares em Ação – PCNs em Ação, de 1998; o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa, de 2001; o Programa de Apoio à Leitura e Escrita – Praler, de 2004; o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-letramento, de 2006; e o PNAIC, de 2012 (AURELIANO, 2012).

No caderno de apresentação do PNAIC, verificamos que a política de formação continuada do programa se configurou como um compromisso formal entre a sociedade civil e os governos federal, distrital, estaduais e municipais, visando à garantia da plena alfabetização das crianças até os 8 anos de idade ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2015a). No âmbito do programa, a formação era ofertada a partir da articulação entre as entidades que faziam parte da Rede Nacional de Formação de Professores: universidades públicas, institutos federais, centros de formação de docentes regularmente constituídos e escolas que atendessem alunos/as dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Essa formação estava organizada em torno de um conjunto de materiais que compunham um *kit*: um caderno de apresentação, um caderno para gestores/as e equipe pedagógica, além de dez cadernos abordando teoricamente os temas relacionados ao processo de alfabetização de crianças, bem como as competências e habilidades básicas do/a professor/a alfabetizador/a, trazendo também relatos de experiências exitosas e sugestões de atividades (BRASIL, 2015a).

Ainda no que se refere ao processo formativo, esse acontecia de forma verticalizada, como descrito no caderno de apresentação:

O professor formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos orientadores de estudo. O orientador de estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do país (BRASIL, 2015a, p. 28).

Com o apoio dos cadernos, buscava-se promover o aperfeiçoamento do/a professor/a em serviço, a fim de que assumisse uma postura interdisciplinar na abordagem do processo educativo e passasse a investir também em alfabetizar letrando, tendo a capacidade de potencializar estratégias didático-pedagógicas para assegurar os direitos de aprendizagem das crianças. Para Magda Soares,

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Partindo desse pressuposto, no curso de formação continuada do PNAIC cada área do conhecimento contemplava os direitos de aprendizagem. Neste estudo, nosso olhar está direcionado para as construções teórico-práticas elaboradas pelas professoras nos momentos formativos promovidos pelo programa e as respectivas repercussões em suas práticas docentes. Para isso, é importante considerar a mediação do planejamento sistemático e racional, ancorado nos pressupostos teóricos que deram sustentação à formação, levando-se em conta que podiam orientar a intervenção pedagógica com os encaminhamentos metodológicos adotados pelos/as docentes, para o avanço qualitativo em sua aprendizagem.

Pelo exposto, é nítido que o Estado demonstrava certa preocupação em promover a alfabetização, principalmente se considerarmos os investimentos públicos na área. Sem dúvida, a constituição de políticas e a disposição de recursos tornaram-se condições essenciais para uma educação de qualidade. No entanto, no que se refere ao PNAIC, fica explícito que se trata de um programa cunhado em uma estrutura hierárquica, na qual predomina o repasse da responsabilização pela formação, o que pode repercutir em um distanciamento entre a formação e as necessidades docentes no desenvolvimento da prática pedagógica.

Durante a análise da estrutura do PNAIC, percebemos uma uniformização dos modelos formativos promovidos pelo Ministério da Educação – MEC que se utilizam do processo de multiplicação do saber, haja vista que as universidades foram orientadas a capacitar alguns/umas docentes, representantes das redes de ensino de cada município, para que pudessem repassar o conhecimento em suas localidades. Essa postura formativa é contrária aos aspectos da formação crítico-reflexiva (PIMENTA, 2008) e se distancia da *práxis*, que representa a

atividade livre e criativa por meio da qual é possível ao sujeito transformar a realidade e a si mesmo, com o auxílio do processo de reflexão. Para Karel Kosik, a *práxis* “é determinação da existência humana como elaboração da realidade” (KOSIK, 2002, p. 202). Considerando essa premissa, podemos afirmar que o modelo formativo do PNAIC é acrítico, pois não surgiu das demandas específicas de docentes e das escolas, configurando-se como uma proposta impositiva, visto que não possibilitava a reflexão e a reelaboração dos conhecimentos teóricos e práticos relacionados à atividade docente na alfabetização.

### **A formação continuada como lócus da aprendizagem do/a professor/a alfabetizador/a**

A partir do processo de redemocratização do Brasil, no final da década de 1980, o debate sobre a formação continuada de professores/as como componente fundamental para a excelência do processo educativo ganhou notoriedade, expandiu-se e afirmou-se. Essa perspectiva inaugurou um novo modo de orientar as práticas de ensino, a fim de que contribuíssem significativamente para a superação dos problemas educacionais. Consubstanciando nossas palavras, Edlamar Santos esclarece que

A defesa da tese de que a melhoria do ensino pode se dar por meio da qualificação docente contribuiu para que houvesse um forte incremento nas políticas de formação continuada, tendo por resultado a formulação de novas propostas e programas e a ampliação dos investimentos públicos (SANTOS, 2011, p. 1).

Outros fatores contribuem para o fracasso escolar, como a falta de investimento em recursos pedagógicos, infraestruturais e no trabalho docente. Atualmente, a qualificação docente é vista pelos sistemas de ensino como a principal alternativa para a melhoria da qualidade da educação, servindo como uma forma de silenciar as responsabilidades do Estado em cumprir suas obrigações para com a valorização dos/as profissionais da educação pública, que envolve não só a formação, mas também melhores condições de trabalho e remuneração. A formação inicial é indispensável para o exercício profissional, pois é ao longo dela que se vivencia o contato inicial com alguns pré-requisitos da docência: a articulação entre teoria e prática, a constituição da identidade profissional e a apreensão de saberes específicos necessários à atuação profissional. Contudo, em nossa avaliação, essa formação primária é parcialmente suficiente, pois com o constante avanço da sociedade crescem as cobranças sobre o cotidiano escolar, que passa a exigir um perfil de educador/a que seja também “genuíno pesquisador, detecte as especificidades das crianças com quem trabalha, de forma a conduzir uma prática pedagógica condizente com essas realidades, que, conforme pudemos perceber, podem se diferenciar bastante” (BRASIL, 2015b, p. 28).

Assim, a formação continuada torna-se o espaço para a promoção dessa atualização profissional, uma vez que o ofício de ensinar não se encontra inerte no tempo, tampouco depende simplesmente da repetição mecânica de técnicas didáticas tidas como eficazes; pelo contrário, é um ato consciente e intencional, que confere àquele/a que o desempenha condições para promover a seleção, a especialização, a inovação, entre outros. Ivana Ibiapina afirma que “a educação contínua deve representar um investimento feito pelos professores no sentido de aprimoramento das suas ações docentes, ao longo de toda carreira pessoal e profissional” (IBIAPINA, 2004, p. 127).

Kenneth Zeichner (1993) também considera a formação continuada um elemento básico para a produção do conhecimento, pois ajuda a problematizar a prática pela reflexão *na* e *sobre* a ação. Contribui também para o desvelamento dos condicionantes internos e externos que influenciam os processos de aprendizagem, a avaliação das necessidades dos/as estudantes e a compreensão das condições sociais nas quais a prática se desenvolve. Nesse sentido, compreendemos que o processo de formação continuada mobiliza a consciência do/a professor/a sobre os problemas que enfrenta durante sua prática, à luz da teoria. E ainda o/a conduz a rever suas rotinas, a buscar soluções e a organizar novas metodologias de ensino.

A alfabetização, como parte do processo de escolarização inicial, envolve muitas complexidades, que demandam saberes específicos por parte do/a professor/a alfabetizador/a. O pleno domínio sobre os conhecimentos relativos aos principais conceitos que circundam essa temática é primordial para o/a professor/a, a exemplo do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil; da capacidade de diagnosticar as hipóteses de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SAE em que cada criança se encontra; do estudo das tendências teóricas que fundamentam o ensino e a aprendizagem das práticas de leitura e escrita; e da definição de metodologias e recursos que contribuam para uma aprendizagem significativa. Essas são questões fundamentais que precisam ser apreendidas e vislumbradas pelo/a professor/a no âmbito do trabalho pedagógico desenvolvido ao longo de todo o ciclo de alfabetização.

À luz dessa perspectiva, Paulo Freire assevera que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 2015, p. 30). De acordo com o autor, o ensino não pode ser pensado de modo desarticulado da pesquisa, pois ambos são práticas interdependentes que instrumentalizam o/a professor/a para lidar com os desafios impostos pela realidade educacional. É por meio da pesquisa, portanto, que o/a educador/a atualiza os conhecimentos epistemológicos que compõem seu corpo de saberes, os quais, ao serem mobilizados na prática, podem proporcionar a aprendizagem mútua entre discentes e docentes. Em face disso, inferimos que a ação docente requer reflexão permanente, e o produto desse exercício corresponde à constituição da *práxis*, na qual a teoria, ao ser tomada como referência, orienta a prática do/a professor/a. Desse modo, nos momentos de reflexão sobre sua prática, mediado pelas teorias, o/a professor/a é capaz de (re)planejar sua próxima ação, agindo com autonomia (PIMENTA, 2008).



Maurice Tardif (2014) defende a concepção de que o saber docente é oriundo de diferentes fontes. De acordo com o autor, por meio das experiências que divide com outros indivíduos e das relações sociais que estabelece, o/a professor/a vai construindo sua identidade profissional. Ainda conforme a perspectiva de Tardif, os saberes dos/as professores/as estão classificados do seguinte modo: saberes pessoais, saberes da formação escolar anterior, saberes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e dos livros didáticos e saberes da experiência profissional. Com isso, Tardif enfatiza que os saberes docentes se compõem nas/pelas interações sociais havidas no interior do contexto profissional, os quais, ao serem significados pelo/a professor/a, constituem o nível de aprendizagem individual. É em meio a esse movimento dialético, então, que a história do sujeito é escrita e ele/a se torna capaz de intervir ativamente em sua realidade, em prol de sua transformação.

A formação contínua promovida pelo PNAIC apresenta o compromisso de qualificar os/as professores/as atuantes no ciclo de alfabetização, no intuito de que seus/suas alunos/as não só tenham o acesso às tecnologias de ler e escrever, mas também se tornem usuários/as competentes dessas habilidades em suas vivências diárias. No início do ensino fundamental, a ação é “planejada com foco no que os alunos podem aprender para ampliar seus horizontes culturais e agir na sociedade de modo crítico” (BRASIL, 2015b, p. 44). Como afirma o documento do programa, é primordial que a intervenção pedagógica na alfabetização, bem como nos demais segmentos da educação, seja consequência de uma prática reflexiva e programada, para que possa promover uma aprendizagem significativa, que faça com que educandos/as se utilizem dos conhecimentos acumulados e produzidos pela humanidade, provocando neles/as a inquietação e o desejo de buscar melhorias para si mesmos/as e para suas coletividades. Freire (2015) nos lembra de que é pelo reconhecimento da inconclusão enquanto ser humano que somos educados num processo permanente.

### **Formação continuada do PNAIC: dificuldades e contribuições para a prática alfabetizadora**

Diante das teorizações que explicam a dinâmica do ensino na educação básica, percebe-se que o indispensável apoio do Estado, efetivado pela implementação de algumas políticas e ações, não tem sido suficiente para o alcance das metas elencadas nos documentos oficiais e nas diretrizes governamentais do campo educacional. Identificamos uma lacuna na formação das alfabetizadoras que participaram da pesquisa, uma vez que atuavam no campo profissional antes da conclusão da formação inicial em Pedagogia e sem ter o Ensino Médio Normal, o que contraria o art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017a, p. 42).

Esse flagrante não somente representa um descumprimento da legislação que regulamenta a educação brasileira, mas também repercute de forma negativa na profissão docente, tanto na identidade do/a professor/a como na promoção de uma prática de ensino que garanta a aquisição dos saberes e conhecimentos aos/às educandos/as. Espera-se que o/a docente tenha pelo menos a formação básica para o exercício profissional. Diante disso, apresentamos nesta sessão a análise dos dados da pesquisa. Seguindo as orientações de Wanda Aguiar e Sérgio Ozella (2013), estruturamos as falas das professoras Safira (3º ano A) e Esmeralda (3º ano B) em três núcleos de significação, considerando os sentidos e significados que se repetiam em seus enunciados, quais sejam: i) dificuldades para alfabetizar; ii) direitos de aprendizagem e iii) contribuições do PNAIC para a prática de alfabetização.

Como já discutido nos tópicos anteriores, a emergência para solucionar os problemas da alfabetização, conforme expressado pelos indicadores de qualidade da educação, teve como consequência o surgimento de programas centrados na formação continuada de professores/as, com vistas à qualificação em serviço. Nesse sentido, acertos e equívocos podem ser evidenciados quando enfocamos o modo como as orientações provenientes desses programas repercutem no cotidiano escolar para responder às necessidades educativas de docentes e discentes.

O PNAIC foi implementado de forma extensiva todos/as os/as alfabetizadores/as brasileiros/as. Ao participarem da formação presencial, deveriam se tornar capazes de aprender ao longo do desenvolvimento da prática e permitir o avanço dos/as alunos/as em suas aprendizagens de leitura e escrita. Partindo dessa informação, durante as entrevistas verificamos que as professoras apresentavam algumas *dificuldades para alfabetizar*, mesmo tendo participado do curso promovido pelo programa, como se observa nos excertos a seguir:

*“a falta do espaço físico, né?! No colégio em que eu trabalho são bem pequenas as salas. O colégio é bem pequeno! [...] quando comecei, eu achava [pausa], eu não acreditava tanto, aí, depois, comecei a trabalhar a partir dessas questões e vi que tem grande rendimento”* (SAFIRA, 2018).

*“eu estou sentido bastante dificuldade com eles, porque eu tenho alunos que não sabem fazer o primeiro nome, e, assim, a função do PNAIC é chegar no terceiro ano. Como eu estou no terceiro ano, eles já sabendo pelo menos o nome, o alfabeto, algumas coisas, a gente vai só complementar o conhecimento que já vem do primeiro e do segundo ano. [...] com uma turma, eu tenho que trabalhar de uma maneira, outra turminha de aluno eu tenho que trabalhar de outra maneira, e aí, sabe? É variado, não é todo mundo [que] tem o mesmo conhecimento. É tipo multisseriado: eu tenho que trabalhar com eles dessa maneira, então tá bem complicado agora, no início do ano, desse jeito”* (ESMERALDA, 2018).

Os enunciados das professoras revelam um conjunto de significados que demonstram entraves para alfabetizar seus/suas alunos/as. Na visão de Safira, o espaço da escola em que trabalha não favorece a prática docente, é prejudicial para o processo de ensino e aprendizagem, e sabe-se que o espaço físico, interacional e pedagógico pode facilitar a aprendizagem significativa. Além disso, ela deixa claro que, ao iniciar a formação do PNAIC, não tinha entusiasmo pelas implicações que o programa traria para o seu fazer pedagógico, porém, sua fala revela que, após adotar os princípios do PNAIC, houve mudanças positivas no âmbito do seu trabalho educativo.

Esmeralda, por sua vez, aponta impasses na aprendizagem das crianças, salientando que alguns/umas estudantes não têm sequer domínio da escrita do próprio nome. A entrevistada também relata como a turma é heterogênea, o que demanda intervenções mais direcionadas, e justifica seu posicionamento frisando que a função do PNAIC é exatamente a conquista da aprendizagem relativa à alfabetização. Ela reconhece que o processo de alfabetização deve culminar no 3º ano, algo que se apresenta como um desafio, tendo em vista que nem todos/as os/as alunos/as têm domínio das especificidades do SAE, elemento necessário para que a alfabetização aconteça (MORAIS, 2004).

Embora nas últimas décadas a instituição de programas tenha ocorrido de maneira acentuada, a garantia da plena alfabetização das crianças é um dos maiores desafios contemporâneos e precisa ser assumida como compromisso por todos/as os/as cidadãos/ãs, conforme prescrito pelos documentos normativos do PNAIC. O estudo revelou que é necessário um acompanhamento dos/as docentes em suas práticas de alfabetização, para que possibilitem a apropriação cognitiva, atitudinal, social e emocional dos objetivos de aprendizagem estabelecidos pelo PNAIC em cada série/ano que constitui o Ciclo de Alfabetização. Esse modelo formativo se distancia da perspectiva crítica de formação de professores/as, que capacita para a problematização da prática mediante o processo de reflexão *na e sobre* a ação, como defende Zeichner (1993). A formação crítico-reflexiva conscientiza o/a docente de que as mudanças em suas práticas não dependem só dos cursos de formação dos quais participa, pois também devem estar associadas a melhores condições internas e externas de trabalho, que podem influenciar os processos de aprendizagem das crianças. Quanto à alfabetização das crianças, é imprescindível que a comunidade escolar compreenda a responsabilidade de alfabetizar e se mobilize para que ela aconteça. Assim,

O sentido do termo “alfabetização” e de sua importância política e social pode variar, quando nos indagamos sobre os responsáveis pela persistência do analfabetismo ou sobre qual a melhor forma ou solução para enfrentar esse problema no plano pedagógico, político e epistemológico. Independentemente das diferenças, porém, é consensual tanto a defesa da alfabetização como direito humano fundamental quanto a necessidade de muitos esforços e muitos investimentos para que o usufruto desse direito seja assegurado no Brasil e no mundo (MORTATTI & FRADE, 2014, p. 13).

Nesse sentido, a prática docente durante o Ciclo de Alfabetização precisa envolver o princípio da integração entre todos/as os/as que fazem parte do processo educativo, organizando o ensino de maneira dinâmica e colaborativa, fazendo com que sistemas de ensino, professores/as, estudantes, coordenadores/as pedagógicos/as, gestores/as escolares e famílias se tornem protagonistas do processo de alfabetização de acordo com suas possibilidades. Isso requer uma especialização do/a alfabetizador/a para a apropriação dos conhecimentos teóricos que nutrem a prática. A visão de futuro do PNAIC promoveria a autonomia docente para a resolução dos desafios da sala de aula e serviria como possibilidade para o desenvolvimento profissional, além do trabalho colaborativo comprometido com os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2017b, p.31). Porém, observa-se que o PNAIC se baseou nos fundamentos de um *modelo* formativo que desapropria o/a trabalhador/a de sua formação e, conseqüentemente, de seus próprios instrumentos de trabalho, tornando-o/a vulnerável à alienação (MARX & ENGELS, 1986). Compreendemos, portanto, que quanto mais sólida e crítica for a formação, menos alienado/a será o/a professor/a e mais consciente das relações de exploração a que é submetido/a em meio às relações capitalistas impostas ao campo educacional, principalmente no que diz respeito ao produto de seu trabalho, que é a alfabetização das crianças.

Os *direitos de aprendizagem* que configuram o segundo núcleo de significação, construído com os dados deste estudo, referem-se à conquista de competências básicas por parte dos/as educandos/as. Essas competências se popularizaram por conta do PNAIC, que as elencaram de forma sistemática. Passaram a ser direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa do ensino fundamental:

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros) (BRASIL, 2017c, p.32-33).

Esses direitos deveriam ser conquistados durante o ensino fundamental, como prevê a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017c). Um dos princípios que norteiam a apropriação desses direitos é a interdisciplinaridade, que deve sustentar o fazer pedagógico durante o Ciclo de Alfabetização, permitindo uma aprendizagem significativa e tendo como foco o rompimento das limitações entre os campos do conhecimento. A interdisciplinaridade propicia eficácia ao trabalho pedagógico, levando em conta seu plano de abrangência. Quanto às concepções das professoras a respeito dos direitos de aprendizagem, as participantes demonstraram a construção das seguintes significações:

*“eu busco garantir [...] através das atividades desenvolvidas, né?! Da aplicabilidade das atividades e como eles se desenvolvem, se destacam no trabalho. [...] nós recebemos caixas [...] de acervos pra gente fazer essa leitura deleite. [...] eu tenho três caixas de livros que eu recebi e [...] estou sempre trabalhando, são livros ótimos, que a gente trabalha a interdisciplinaridade a partir deles” (SAFIRA, 2018).*

*“eu coloco todos os dias o que se pede, o que se quer do programa e uso diferentes estratégias para poder colocar em prática. [...] eu gostei da sequência didática onde você [...] pode trabalhar [de modo] interdisciplinar, e sai muita coisa boa! [...] eu busco [...] sempre o melhor pra eles. E o que seria o melhor pra eles? Dar espaço pra eles, ouvi-los, né?!” (ESMERALDA, 2018).*

A professora Safira avalia a aquisição das competências das crianças tendo como diagnóstico o desempenho durante a realização das atividades propostas. Demonstra também preocupação em trabalhar, a partir dos livros, a leitura deleite e a abordagem interdisciplinar. Já Esmeralda afirma que aplica as orientações do PNAIC no dia a dia da sala de aula, por meio de variadas estratégias. Também externa sua satisfação com a sequência didática, vendo-a como possibilidade para desenvolver seu trabalho de maneira interdisciplinar, e conclui dizendo que busca sempre a melhoria dos/as educandos/as na medida em que incentiva sua autonomia. As professoras apontaram as estratégias que poderiam desenvolver para garantir os direitos de aprendizagem na Língua Portuguesa, mas não declararam quais seriam.

Considerando essas falas, podemos vislumbrar que a formação do PNAIC trouxe inovações para as práticas docentes de Safira e Esmeralda, uma vez que a interdisciplinaridade passou a estar presente na sala de aula como desencadeadora dos direitos de aprendizagem. Isso significa que o programa contribuiu para a apropriação de novas metodologias de ensino por parte das professoras, muito embora elas não tenham desenvolvido uma compreensão teórica acerca do fazer pedagógico, o que pode comprometer o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica sobre como o/a aluno/a aprende, aspecto que possibilita a criação de novas estratégias de intervenção na aprendizagem discente (IMBERNÓN, 2000).

Constatamos a preocupação das docentes quanto às técnicas ou estratégias orientadas durante a formação do programa, o que demonstra que construíram significações mais afetas aos saberes práticos do que aos saberes teóricos, demarcando um descompasso na

construção da *práxis* docente (PIMENTA, 2008, p. 37). Sem a base teórica, a construção da aprendizagem prática limita o fazer pedagógico ao momento presente, impossibilitando o desenvolvimento de outras possibilidades de ação, conforme novas demandas ou desafios surjam durante o processo de alfabetização das crianças. Diante dessa realidade, podemos inferir que a formação permanente, como componente necessário à profissão docente, reforça a importância de se ter a escola, especificamente a sala de aula, como espaço de autoformação docente, por meio do exercício de reflexão-ação-reflexão, pois a aprendizagem docente deve ser contínua. Esse exercício só é possível pela articulação entre teoria e prática. Nesse processo de formação e autoformação, o/a professor/a alfabetizador/a vai construindo também a sua identidade profissional (TARDIF, 2014).

A insistente cobrança pela condição de ‘alfabetizado’ mobiliza a sociedade em geral, em especial profissionais da educação que atuam na área da alfabetização, os/as quais, por meio do incentivo governamental, com oferecimento de formações, precisam atender às demandas econômicas, políticas e sociais; essas se justificam pela influência do capital no contexto global, o qual tem exigido o ajustamento da qualidade de vida das pessoas a seus moldes, em todos os setores. Assim, o processo de alfabetização se dá perante as novas necessidades oriundas do cenário educacional e social, tendo em vista a diversidade humana e cultural presente no espaço escolar e além desse. O PNAIC propôs, desse modo, subsidiar o trabalho docente de alfabetizadores/as, considerando as inúmeras facetas da alfabetização em sua complexidade. Nesse sentido, as falas das professoras alfabetizadoras revelam *as contribuições do PNAIC para a prática de alfabetização*, o terceiro núcleo de significação:

*“foi em que eu pudesse direcionar aquelas crianças e perceber quando eles estavam se apropriando da escrita, da leitura, né?! Apropriação do SEA. Com essa nova metodologia de ensino é muito bom essas inovações, essas novidades, essas novas formas de textos, de leituras, essas leituras deleite, essas coisas contribuem muito, esses jogos, né?!”* (SAFIRA, 2018).

*“O PNAIC, ele veio pra abrilhantar! [...] eu trabalhava na questão bem como eu aprendi [...] a questão do bá-bé-bi-bó-bu e quando eu iniciei minha prática docente foi dessa maneira, e o PNAIC [...] vem mostrar diferente, que não é dessa maneira. Não que eu fuja do meu tradicional; eu ainda continuo utilizando o tradicional juntamente com as normas do PNAIC, e vem dando certo, vem dando certo porque, se tem alguns alunos que eu não consigo com o bê-â-bá, mas aí tem outros que eu consigo, então eu tenho que juntar as duas pra ver se eu consigo fazer alguma coisa por aquela criança. [...] poder ajudar essas crianças entre 6 e 8 anos chegar aos 8 anos aprendendo a ler como é citado no curso [...], que consiga todas as dependentes, que é ler, escrever, saber resolver continhas, compreender aquele texto que tá lendo, é muito válido”* (ESMERALDA, 2018).

Essas falas revelam a apropriação dos saberes que envolvem o SEA e as novas metodologias para alfabetização como contribuições do PNAIC para a prática alfabetizadora. São saberes necessários ao aperfeiçoamento profissional, pois, na visão das docentes, possibilitaram a compreensão dos conceitos básicos sobre o processo de alfabetização e suas

práticas. Safira reconhece que, a partir do programa, pôde diagnosticar se os/as discentes estavam realmente se apropriando do SEA. Segundo os fundamentos que orientam o PNAIC, a aprendizagem da leitura e escrita só ocorre quando a criança compreende e torna-se usuária competente desse sistema. Tendo esse entendimento, ela buscou realizar suas intervenções seguindo as orientações e fazendo uso dos recursos pedagógicos sugeridos pelo curso.

No caso de Esmeralda, vemos sua afeição pelo PNAIC, pois ela afirma que o programa trouxe a modificação de sua prática. Ela demonstra que passou a trabalhar fundamentada na proposta do programa, embora expresse apego à abordagem tradicional do ensino, utilizando métodos que priorizam a memorização de sílabas e letras a fim de garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Essa postura revela certa insegurança em utilizar as novidades indicadas pelo programa formativo, o que nos faz questionar se sua prática alfabetizadora ocorria realmente na perspectiva do letramento, como propõe o PNAIC (BRASIL, 2012, p. 15) e Soares (2003, p. 53).

Na realidade investigada, o PNAIC possibilitou o despertar do olhar das professoras alfabetizadoras quanto às suas práticas, nem que fosse para transpor as orientações que recebiam nos momentos formativos. Para Antônia Brito:

Os cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental devem levar em conta que a ação pedagógica nas referidas séries está diretamente ligada ao ensino da língua escrita. De um modo ou de outro, o professor estará lidando com crianças em processo de alfabetização, algumas em fase de aquisição e outras na fase de desenvolvimento de habilidades de escrita ou, ainda, com crianças em diferentes graus de letramento (BRITO, 2007, p. 6).

Com base no posicionamento da autora, ressaltamos que o trabalho de alfabetização requer do/a docente conhecimentos epistemológicos adquiridos e aprofundados durante o processo de formação inicial e continuada. Esses conhecimentos devem orientar a ação pedagógica, para que, ao ser desenvolvida com intencionalidade, possa atender às necessidades educacionais dos/as alfabetizandos/as, considerando suas especificidades. Para tanto, a proposta do PNAIC constitui-se em um apoio a todos/as os/as educadores/as, que tiveram a responsabilidade de ressignificar suas orientações com as peculiaridades dos contextos educativos. Mas nem todos os conteúdos foram ressignificados pelas professoras Safira e Esmeralda, uma vez que ainda pautavam seu trabalho com a alfabetização numa perspectiva tradicional em algumas de suas práticas.

Diante da realidade pesquisada, observamos que durante a formação realizada pelo PNAIC exigia-se um resultado imediatista das práticas docentes, que nem sempre acontecia, visto que essas requerem uma ressignificação que não ocorre de uma hora para a outra. As mudanças no contexto da prática não são lineares, pois o/a professor/a vai ajustando os saberes que domina aos que lhes são apresentados como novidade nos espaços formativos. Observamos que o programa não se baseou em uma concepção de formação

que permitisse aos/as professores/as partirem de suas necessidades, mas sim o contrário, fazendo com que imprimissem nas suas práticas o que lhes foi orientado durante a formação. Isso vai na contramão da formação “de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139).

## Considerações finais

O Estado vem atribuindo aos/as docentes a responsabilidade pelo baixo rendimento da aprendizagem, uma vez que defende sua formação como via para elevação dos indicadores educacionais. Consideramos necessário investir em políticas formativas, mas a melhoria da qualidade da educação depende também das condições de trabalho e remuneração, que constituem o eixo da valorização profissional. O PNAIC foi apresentado em 2013 com o objetivo de contribuir para a formação dos/as professores/as do Ciclo de Alfabetização, para que pudessem ressignificar suas práticas e melhorar os níveis de proficiência de leitura e escrita das crianças.

Com o objetivo de investigar os desafios e as contribuições do programa para a prática docente, foram entrevistadas duas professoras alfabetizadoras em uma escola municipal do município de Patu, RN, participantes do Curso de Formação Continuada do PNAIC. Constatamos durante as entrevistas que, apesar de o curso se orientar por uma perspectiva de alfabetização articulada ao letramento, as professoras ainda sentiam dificuldades para materializar tais conceitos em suas práticas, deixando transparecer que, de vez em quando, retornavam ao método tradicional para alfabetizar, enfatizando a memorização de letras, sílabas e palavras. Isso mostra que a aprendizagem docente nos processos formativos ocorre de forma contínua e processual, ao longo dos quais os novos conceitos se ajustam àqueles sobre os quais os/as docentes já têm domínio. Além disso, foi uma formação unificada para todos/as os/as docentes, não se refletindo nas reais necessidades formativas do dia na sala de aula.

As professoras também mencionaram desafios e dificuldades relacionadas às condições de trabalho e materiais no âmbito do trabalho pedagógico, o que demandaria a atuação dos sistemas de ensino no atendimento dessas necessidades. Reportando as contribuições que a formação continuada do PNAIC trouxe para os/as cursistas, percebemos que a articulação entre alfabetização e letramento por parte dos/as professores/as alfabetizadores/as é fundamental, mas bastante negligenciada durante o processo de ensino e aprendizagem – as professoras demonstraram em suas enunciações ter pouco domínio



sobre as estratégias para esse fim, por falta de apropriação aprofundada de conceitos científicos que permitem a reflexão e revisão das práticas de alfabetização.

Em vista disso, inferimos que as políticas governamentais são eficientes quando sua implementação não ocorre alheia aos problemas da prática, cabendo ao/à educador/a, de igual modo, planejar suas ações com foco na resolução dos desafios educacionais, sendo a escola o ambiente por excelência para potencializar o processo formativo contínuo. A autonomia de educadores/as é assim incentivada, pois muito além de simples receptores/as de medidas verticalizadas e impostas pelos programas formativos de abrangência nacional em um território muito diversificado como o do Brasil, são profissionais crítico-reflexivos/as, capazes de intervirem na dinâmica de sua realidade.

Esperamos, com este registro, ampliar as discussões e reflexões em torno dos programas formativos que venham a surgir para alfabetizadores, bem como empreender esforços para aumentar a qualidade da educação brasileira. Cabe-nos enfatizar que a realização desta pesquisa nos possibilitou conhecer com mais precisão a política de formação continuada, em especial o programa PNAIC e sua materialização no contexto das práticas docentes, além das argumentações teóricas dos/as autores/as que fundamentaram o estudo.

*Recebido em: 13/07/2021; Aprovado em: 31/05/2022.*

## Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. & OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/3DRs6Vp>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares. Política de Formação de Professores Alfabetizadores: especificidades e indagações acerca do Pró-letramento. In: TEMÓTEO, Antônia Sueli da Silva Gomes & SILVA, Silvânia Lúcia de Araújo (orgs.). *Estágio e docência em Pedagogia*: entrelaces de um mesmo fio condutor. Olinda: Livro Rápido, 2012.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/3GGjIJs>>. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. (Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Unidade 1, Ano 1). Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/38kOUTD>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <<https://bit.ly/3FPZnCH>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. (Caderno nº 5). Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <<https://bit.ly/3sz72zU>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2017a. Disponível em: <<https://bit.ly/3Mkwr8w>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Documento Orientador. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <<https://bit.ly/3FJan4O>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <<https://bit.ly/3LjHRrO>>. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRITO, Antonia Edna. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 44, n. 4 - Especial, nov. 2007, n. p. Disponível em: <<https://bit.ly/37H0Tue>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CABRAL NETO, Antônio; SILVA, Claudia Luciene Melo & SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. *Revista Principia*, João Pessoa, n. 32, p. 35-41, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3sBe2MO>>. Acesso em: 21 de jan. de 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/38v5OPf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. Coleção Questões da nossa época, v. 77. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1986.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, Karl. *A contribuição à crítica da economia política*. Coleção Clássicos WMF. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MORAIS, Artur. Gomes. Apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/3wr79P9>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo & FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo & FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: EdUnesp. 2014. p. 11-18.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 18-36.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2011, São Paulo. *Anais...* Brasília: Anpae, 2011. p. 1-12. Disponível em: <<https://bit.ly/3Mf0HBy>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

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

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Belo Horizonte: Ceale, 2003.

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

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva do professor: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.