

## **Formação de professores alfabetizadores: revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil entre 2014 e 2018**

Education of literacy teachers: systematic review of scientific production carried out in Brazil between 2014 and 2018

Isabela Cristina Daeuble Girardi

Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, Brasil

isabelagirardi@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-1404-8489>

Rita Buzzi Rausch

Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, Brasil

ritabuzzirausch@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

*Recebido em 06 de outubro de 2020*

*Aprovado em 27 de março de 2022*

*Publicado em 21 de setembro de 2022*

### **RESUMO**

Esta pesquisa, resultado de uma dissertação, objetivou indicar tendências temáticas, teóricas e metodológicas da produção científica publicada entre 2014 e 2018 no Brasil sobre formação de professores alfabetizadores. De abordagem qualitativa, ela se caracteriza como bibliográfica, do tipo revisão sistemática. Os dados foram gerados no Catálogo da CAPES, envolvendo 58 dissertações e 13 teses analisadas a partir da análise de conteúdo. Indicaram-se como tendências temáticas: as políticas de formação continuada; formação continuada dentro da escola; o desenvolvimento profissional docente; e o currículo da formação inicial do pedagogo. Como tendências teóricas: a reflexão sobre a prática; a visão crítico-política da educação; os saberes necessários à docência; a formação do professor alfabetizador; e o professor como protagonista da sua própria formação. Como tendências metodológicas: processos recorrentes nas pesquisas em educação; a preocupação com o movimento cotidiano do professor alfabetizador na profissão e o protagonismo do professor nos processos de investigação. Destacaram-se como lacunas da produção científica aprofundar estudos sobre a formação inicial do alfabetizador, aspectos históricos da alfabetização e letramento e o desenvolvimento de pesquisas autobiográficas. Sentiu-se a ausência de pesquisas sobre o período de indução de professores iniciantes, sobre o professor pesquisador e o ciclo de vida profissional, além de pesquisas quantitativas e pesquisas do tipo pesquisa-ação, participativa e comunidades de práticas. Espera-se

que esta investigação fortaleça o campo de estudos sobre formação de professores, principalmente sobre formação de professores alfabetizadores, e que este trabalho contribua com a qualificação de futuras pesquisas sobre o tema.

PA

**Palavras-chave:** Formação de professores alfabetizadores; Pesquisa em educação; Revisão sistemática.

## ABSTRACT

This research, result of a dissertation, had as objective to indicate the thematic, theoretical and methodological trends of scientific production published between 2014 and 2018 in Brazil about education of literacy teachers. With a qualitative approach, this research is characterized as bibliographic, systematic review. The analysis corpus was generated in the CAPES Catalog, involving 58 dissertations and 13 theses analyzed with content analysis. It was indicate as thematic trends: the policies of continuing education; continuing education within the school; the professional development of teachers; and the curriculum of the initial education of the pedagogue. As theoretical trends: the reflect on the practice; the critical and political view of education; the knowledge necessary for teaching; the formation of the literacy teacher and the teacher as the protagonist of his/her own formation. As methodological trends: the studies bring recurrent processes in research in education, the concern with the daily movement of the literacy teacher in the profession and the role of the teacher in the research processes. It was highlighted as gap of scientific production to deepening of studies on the education of literacy teachers, historical aspects of literacy and the development of autobiographical research. There was an absence of research on the induction period of beginning teachers, on researcher teacher and on professional life cycle, besides quantitative research, research-action, participative research and practical community research. It's expected that this investigation will strengthen the field of studies on teacher education, especially on the education of literacy teachers, and that this work will contribute to the qualification of future research on the subject.

**Keywords:** Education of literacy teachers; Education research; Systematic review.

## Introdução

Este artigo, resultado de uma dissertação desenvolvida no Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), pauta-se no contexto em que o número de pesquisas sobre formação de professores cresceu consideravelmente nos últimos anos no Brasil (ANDRÉ, 2010), configurando-se um campo autônomo de estudos, diferenciando-se da didática. Esta nova configuração

decorreu do maior interesse dos pesquisadores pelo tema, aumentando a produção científica (ANDRÉ, 2010).

PA

As pesquisas em educação destacaram-se no país com a criação e ampliação de Programas de Pós-Graduação, entre as décadas de 60 e 70, a institucionalização de grupos de pesquisa e a formação de pesquisadores de alto nível (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). A organização de eventos, promoção de fóruns de debates, participação da comunidade científica em Associações, Grupos de Trabalho e reuniões de órgãos públicos, bem como a criação da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores pelo Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), contribuíram para o fortalecimento desse campo de estudos, considerando as disputas de poder entre as áreas (ANDRÉ, 2010).

O aumento da produção científica sobre o tema também teve influência de instituições internacionais como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, que contribuíram com discursos midiáticos tomados como verdade pela opinião pública (CHARLOT, 2006). Charlot (2006) considera o discurso midiático perigoso e afirma que a pesquisa em Educação é um campo saturado em que, independente da pergunta, já existem respostas. Neste sentido, o autor critica as Ciências da Educação afirmando que ela carece de memória, o que provoca certo empecilho no progresso das pesquisas em educação, pois “[...] refazermos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente” (CHARLOT, 2006, p. 17).

Este artigo adentra a especificidade da formação do professor alfabetizador, que esteve, por muito tempo, intimamente relacionada à história da alfabetização e a disputa pela hegemonia dos métodos (MORTATTI, 2008). A trajetória da formação de professores alfabetizadores no Brasil, função do curso de Pedagogia, foi marcada pela dicotomia entre estudos teóricos e práticos, principalmente por ter se construído em meio às respostas imediatas às pressões momentâneas e às políticas educacionais descontinuadas (GATTI et al., 2019). Ainda hoje, no currículo do curso de Pedagogia, predominam disciplinas teóricas, formando especialistas e não professores (GATTI et al., 2019; GATTI, 2010).

Os diferentes estágios na história da formação de professores se fizeram sentir na especificidade da alfabetização. A formação de alfabetizadores se caracterizava em ensinar o professor a aplicar o método vigente de alfabetização, disseminando a ideia de que um bom professor era aquele que sabia executar as propostas das cartilhas (MORTATTI, 2008).

Mesmo que a formação do alfabetizador tenha sofrido mudanças ao longo dos anos, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ela se tornou ampla e genérica, pois, ao mesmo tempo em que forma o professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, forma o especialista em educação (GATTI et al., 2019), exigindo que o egresso desse curso esteja apto a responder diferentes especificidades da profissão, ao passo que algumas delas exigem formações mais específicas, como a alfabetização. Neste sentido, o resultado deste processo é uma formação generalizante e superficial, que não atende aos desafios presentes no cotidiano, e “[...] não forma (bem) nem o pedagogo nem o docente” (PIMENTA et al., 2017, p. 25).

Somam-se, ainda, dados referentes à alfabetização no Brasil, principalmente a meta nove do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que prevê uma elevação na taxa de alfabetização da população, com 15 anos ou mais, para 93,5% até 2015 e a erradicação do analfabetismo absoluto até o final da vigência do PNE. Mesmo que o país tenha reduzido sua taxa de analfabetismo desde o início do PNE 2014-2024, ela continuada abaixo da meta estabelecida para 2015: em 2016 a taxa era de 7,2%; em 2017 era de 6,9%; e em 2018, dado mais recente do IBEG, a taxa de analfabetismo era de 6,8% (IBGE, 2018).

Em vista ao grande número de pesquisas sobre formação de professores nos últimos anos, considerando a crítica de Charlot (2006) sobre a falta de memória das Ciências da Educação, considerando os aspectos históricos sobre a formação de professores alfabetizadores no Brasil e os dados sobre a taxa de analfabetismo no país, entende-se necessário dar maior atenção às investigações sobre a formação de professores alfabetizadores, realizando uma revisão sistemática e analisando criticamente o seu conteúdo, apontando tendências temáticas, teóricas e metodológicas, e lacunas que podem indicar futuras investigações.

Diante do que foi exposto, questiona-se: quais são as tendências temáticas, teóricas e metodológicas da produção científica publicada entre 2014 e 2018 no Brasil sobre formação de professores alfabetizadores? Nesta perspectiva, este artigo objetiva indicar tendências temáticas, teóricas e metodológicas da produção científica publicada entre 2014 e 2018 no Brasil sobre formação de professores alfabetizadores.

Entende-se que a realização de um estudo de revisão da produção científica desenvolvida no Brasil sobre formação de professores alfabetizadores pode gerar novos conhecimentos e servir de base para o avanço da ciência, bem como auxiliar na formulação de políticas públicas e na tomada de decisões nesta especificidade da formação do pedagogo que é tão cara e merecedora de maior atenção.

## Metodologia

De abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2012), esta pesquisa é bibliográfica, do tipo revisão sistemática. Entende-se a pesquisa bibliográfica como levantamento, leitura, fichamento, análise e interpretação de informações obtidas através de produções escritas, sejam elas físicas ou eletrônicas (RAUEN, 2015). Nesta pesquisa, analisaram-se teses e dissertações sobre formação de professores alfabetizadores, publicadas no Brasil entre 2014 e 2018.

Esta investigação se caracteriza como revisão sistemática, organizando, esclarecendo, resumindo e analisando criticamente a produção científica sobre formação de professores alfabetizadores (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Este estudo favorece a evolução da ciência, pois, ao analisar as investigações, apresentam-se resultados que conflitam e que coincidem, bem como destacam-se questões que merecem evidência, apontando as necessidades de novas investigações.

Vosgerau e Romanowski (2014) destacam que a Educação carece de revisões sistemáticas, principalmente ao considerar o número elevado de pesquisas existentes. Assim, a sintetização, avaliação e apontamento de tendências, proporcionados por esse tipo de pesquisa, favorecem o olhar crítico sobre a produção científica, indicando suas fragilidades e potencialidades, e organiza a ciência, contribuindo com a formação do pesquisador iniciante.

Esse tipo de pesquisa necessita um planejamento metodológico sistemático e rigoroso para a identificação e seleção dos trabalhos a serem analisados. Para tanto, utilizou-se as etapas propostas por Ramos, Faria e Faria (2014) no processo de revisão sistemática da literatura nas Ciências da Educação, sendo elas: definição da problemática, questão problema e objetivos da pesquisa; definição dos descritores de busca e elaboração da equação de pesquisa com os operadores booleanos; definição do âmbito da pesquisa e seleção da base de dados em que se dará a busca; delimitação dos critérios de inclusão e exclusão para a pesquisa; registro dos resultados descrevendo todos os passos; e tratamento dos dados para a análise de acordo com os objetivos.

Após a primeira etapa, definiu-se descritores que refinassem qualitativamente a busca em relação ao objeto desta pesquisa, sendo eles: “formação de professores”; “formação docente”; “professor alfabetizador”; “alfabetização”; “anos iniciais”; e “formação de professores alfabetizadores”. A partir dos descritores, elaborou-se a equação desta pesquisa utilizando o operador booleano ‘AND’ para combinação dos termos entre si.

Definiu-se como âmbito de busca pela produção científica o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior, CAPES, por ser a maior biblioteca digital do país, sendo atualizada anualmente pelos Programas de Pós-Graduação através da Plataforma Sucupira. Destaca-se que, recentemente, este Catálogo foi atualizado, permitindo a busca neste espaço de maneira mais fidedigna. Para a seleção das pesquisas, estabeleceu-se critérios de inclusão, sendo eles: pesquisas desenvolvidas em mestrados e doutorados acadêmicos no Brasil e defendidas entre 2014 e 2018; pesquisas da grande área do conhecimento das ciências humanas; e pesquisas da área de conhecimento, avaliação e concentração da Educação.

Na primeira busca, realizou-se a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos trabalhos. Para o *corpus* de análise, foram selecionadas 90 pesquisas com base nos critérios de inclusão, sendo 71 dissertações e 19 teses. Ainda assim, necessitou-se de um refinamento, sendo elaborados critérios de exclusão para melhor filtragem. Os critérios de exclusão foram: investigações cujas palavras-chave não tivessem

relação com a formação de professores e a alfabetização; investigações que focassem na alfabetização matemática; e investigações que não tivessem como objeto de estudo a formação de professores alfabetizadores. A partir dos critérios de exclusão, foram suprimidas 13 dissertações e seis teses, resultando em um novo *corpus* de análise com 71 investigações: 58 dissertações e 13 teses, conforme Quadro 1 e Quadro 2.

PA

Quadro 1 – Dissertações selecionadas para compor o *corpus* de análise

| Cod | Título   | Autor                       | Ano  | IES                 |
|-----|--|-----------------------------|------|---------------------|
| D01 | A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)            | Elaine E. P. de Souza       | 2014 | UFSC                |
| D02 | Da formação profissional à prática docente alfabetizadora: reelaboração de saberes docente   | Francisca M. da C. de Sousa | 2014 | UFPI                |
| D03 | Formação contínua de professores alfabetizadores no cotidiano escolar  | Milene K. S. de Oliveira    | 2014 | UECE                |
| D04 | Formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento: um (re)significar da prática docente?               | Grazielle A. de O. Ferreira | 2014 | UnB                 |
| D05 | Formação dos professores do 1º ano que atuam no Programa de Alfabetização na Idade Certa: PAIC                                       | Liérgina P. A. e Silva      | 2014 | UECE                |
| D06 | O processo formativo do Programa Ler e Escrever: uma análise da rede de formações proposta pelo Estado de São Paulo                  | Camila dos S. Almeida       | 2014 | PUC – Campinas      |
| D07 | Alfabetização, letramento e formação do professor alfabetizador: possibilidades apresentadas pelo Pibid                              | Eliane de G. T. Fernandes   | 2015 | PUC – Campinas      |
| D08 | Análise da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para formação de professores alfabetizadores                 | Sandra M. C. dos Santos     | 2015 | UFPR                |
| D09 | As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização   | Luciane T. M. Santiago      | 2015 | UNILASALLE          |
| D10 | Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: do texto ao contexto                 | Cláudia F. D. Vieira        | 2015 | UFPI                |
| D11 | Imagens de si: das (foto)narrativas de vida à constituição profissional de professoras alfabetizadoras                               | Waldirene M. Monteiro       | 2015 | UFSCar - Sorocaba   |
| D12 | Os sentidos produzidos nos currículos de formação inicial de professores   | Edineia da Silva            | 2015 | UFRJ                |
| D13 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação de professores para a prática alfabetizadora com alunos com deficiência | Elci S. Lucachinski         | 2015 | UNOCHAPECÓ          |
| D14 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: possibilidade e percepções no contexto da formação docente                         | Josi C. da S. Leme          | 2015 | UFSCar – São Carlos |

|     |   |                             |      |                              |
|-----|---|-----------------------------|------|------------------------------|
| D15 | PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente   | Eliane P. C. B. N. de Melo  | 2015 | UFSCar - Sorocaba            |
| D16 | Políticas educacionais no Brasil na área de educação de jovens e adultos: o caso do Programa Brasil Alfabetizado em Sergipe   | Márcia A. de C. Machado     | 2015 | UNIT                         |
| D17 | Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online  | Micheli F. Machado          | 2015 | UFSCar – São Carlos          |
| D18 | (Des)formação continuada de professores no/do PNAIC: a potência do encontro subvertendo a lógica da homogeneização  | Soymara V. Emilião          | 2016 | UERJ                         |
| D19 | (Re)ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)   | Bárbara P. L. Barletta      | 2016 | USP                          |
| D20 | A formação continuada de professores e o PNAIC: estudo de caso em Votorantim/SP   | Samara E. M. de Araújo      | 2016 | UFSCar - Sorocaba            |
| D21 | As contribuições do Projeto Sala de Educador para o ciclo da alfabetização – um estudo de caso  | Sonia M. de Oliveira        | 2016 | UNEMAT                       |
| D22 | Concepções e fundamentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e seus desdobramentos na formação de alfabetizadores na perspectiva de uma alfabetização emancipatória em Xaxim/SC | Marineiva M. C. de Oliveira | 2016 | UNIOESTE – Francisco Beltrão |
| D23 | Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores   | Fernanda de A. Frambach     | 2016 | UFRJ                         |
| D24 | Formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  | Viviane C. V. Pereira       | 2016 | UnB                          |
| D25 | Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa   | Mirian M. P. da Cruz        | 2016 | UEPG                         |
| D26 | Modos de formar professores de EJA 1990-2006  | Fernanda A. Bernardes       | 2016 | UFU                          |
| D27 | Necessidades formativas de professoras alfabetizadoras de crianças: um estudo de caso no município de Natal   | Mariana S. Gomes            | 2016 | UFRN                         |
| D28 | O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e sua contribuição aos professores alfabetizadores sobre o sistema de escrita alfabética (SEA)                                       | Eliane Korn                 | 2016 | UNIVILLE                     |
| D29 | O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para os professores alfabetizadores no trabalho com gêneros textuais  | Délcia C. dos S. de Souza   | 2016 | UNIVILLE                     |
| D30 | O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)  | Paula F. da S. Eleutério    | 2016 | UFRN                         |
| D31 | O PNAIC e a educação básica em Jataí – GO: o que revelam os documentos?   | Ana K. F. de Assis          | 2016 | UFG – Regional Jataí         |
| D32 | O PNAIC e a formação continuada dos alfabetizadores: uma análise a partir das contribuições para sua prática pedagógica   | Jessica G. dos S. Assencio  | 2016 | UNIR                         |
| D33 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: uma abordagem crítica-reflexiva sobre a   | Jozeila Bergamo             | 2016 | UNIR                         |

|     |   |                            |      |                      |
|-----|---|----------------------------|------|----------------------|
|     | teoria e a prática no programa e as contribuições deste para a formação continuada dos professores em Monte Negro/RO  |                            |      |                      |
| D34 | Reflexão nos processos de formação continuada de alfabetizadores: dos desafios e das possibilidades   | Erineide C. de Sousa       | 2016 | UFPI                 |
| D35 | Vivências e orientações institucionais: conflitos na formação do alfabetizador  | Washington L. dos S. Abreu | 2016 | UFOPA                |
| D36 | A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado  | Zeni de O. M. Ferreira     | 2017 | UMESP                |
| D37 | A formação continuada docente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): um olhar sob o ponto de vista histórico e político                               | Adriana F. M. Alflen       | 2017 | PUC-PR               |
| D38 | A formação do professor alfabetizador de crianças com deficiência na Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina  | Rita de C. C. Mendes       | 2017 | UNISUL               |
| D39 | A profissionalização docente no âmbito da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: da valorização à precarização do trabalho de professores | Michelle C. Silva          | 2017 | UFPA                 |
| D40 | As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares  | Andréa R. de Oliveira      | 2017 | UNESP – Pr. Prudente |
| D41 | Formação continuada no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: percepção dos professores participantes  | Cristiano J. de Oliveira   | 2017 | UNIVAS               |
| D42 | Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora: um estudo autobiográfico   | Deise C. C. de Jesus       | 2017 | PUC - Campinas       |
| D43 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação continuada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de Cáceres-MT         | Mariliza L. Ferreira       | 2017 | UNEMAT               |
| D44 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: implicações de uma política pública nacional numa escola de Porto Alegre  | Carolina C. Schneider      | 2017 | PUC-RS               |
| D45 | A formação de professores alfabetizadores e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC  | Paulo Santos               | 2018 | UESB                 |
| D46 | A implementação do Pnaic na rede de ensino do município de São Paulo em territórios vulneráveis   | Silvana M. N. Di Giusto    | 2018 | UNICID               |
| D47 | Do praticismo à práxis: um olhar sobre a formação contínua do professor pedagogo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  | Nívea da S. Pereira        | 2018 | UECE                 |
| D48 | Formação continuada de professores na rede de ensino de São Luís: uma análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC/UFMA – SEMED               | Jerry W. R. Salazar        | 2018 | UFMS                 |
| D49 | Formação continuada no âmbito do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Jaguaquara-BA  | Regivane dos S. Brito      | 2018 | UESB                 |
| D50 | Inovações educacionais presentes no PNAIC   | Manoela S. Cichoki         | 2018 | UTP                  |

|     |   |                         |      |      |
|-----|---|-------------------------|------|------|
| D51 | O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo  | Renata L. S. Perini     | 2018 | USP  |
| D52 | O processo de formação continuada das professoras alfabetizadoras e suas implicações nas práticas pedagógicas   | Talita da R. Muellas    | 2018 | UCDB |
| D53 | O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador | Ruth A. da Cunha        | 2018 | UFAM |
| D54 | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: fragmentos da prática em relatos escritos de professoras alfabetizadoras                              | Marlene de F. Gonçalves | 2018 | UFPR |
| D55 | Percepções de professoras alfabetizadoras do município do Rio Grande/RS sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)                | Scheila P. da Conceição | 2018 | FURG |
| D56 | Percepções sobre o processo de formação continuada no ciclo de alfabetização do CAIC/FURG   | Bruna P. dos Santos     | 2018 | FURG |
| D57 | Políticas para formação de professores alfabetizadores: um estudo comparado entre o Brasil e a Argentina  | Franciele X. P. Ferrari | 2018 | UFFS |
| D58 | Prática pedagógica de alfabetizadores do 1º ano: interrogações sobre a formação continuada  | Cristina D. Soares      | 2018 | UTP  |

Fonte: elaboração das autoras.

Quadro 2 – Teses selecionadas para compor o *corpus* de análise

| Cod. | Título   | Autor                       | Ano  | IES      |
|------|--|-----------------------------|------|----------|
| T01  | Alfabetização e alfabetizadoras: objeto inconsistente, ofício contingente  | Cláudia C. Niches           | 2014 | UNISINOS |
| T02  | Análise de necessidades de formação: uma prática reveladora de objetivos da formação docente   | Maria J. de P. Almeida      | 2014 | UFRN     |
| T03  | Trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras: memórias de leitura e práticas pedagógicas  | Rosângela P. de Souza       | 2014 | UFPI     |
| T04  | Sobra docências (in)conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização: neoliberalismo, constituição do habitus profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores | Luciano N. S. Cores         | 2015 | USP      |
| T05  | Formação de professores alfabetizadores em cursos de Pedagogia: sentidos de professores formadores   | Hercília M. de M. Vituriano | 2016 | UFRN     |
| T06  | A educação inclusiva na formação continuada de professores: contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  | Lucia C. D. Barreto         | 2017 | UEM      |
| T07  | A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da teoria histórico-cultural  | Fernando W. Mendonça        | 2017 | UEM      |
| T08  | Formação de professores alfabetizadores, suas múltiplas determinações e possibilidade de seu vir-a-ser   | Sônia C. da R. Fonseca      | 2017 | UFAM     |

|     |   |                                  |      |      |
|-----|---|----------------------------------|------|------|
| T09 | Formação e prática docente alfabetizadora: contextos e reelaboração do letramento de professores                                  | Francisca das C. C. do N. Santos | 2017 | UFPI |
| T10 | Formação para alfabetizar: lições de professores que aprenderam   | Rita de C. B. de F. Araujo       | 2017 | UCP  |
| T11 | Análise de teses e dissertações que privilegiam as vozes de professoras alfabetizadoras sobre seu processo de formação continuada | Marcia H. N. Monteiro            | 2018 | UFMG |
| T12 | Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva  | Cinthia C. de Ávila              | 2018 | UFSM |
| T13 | Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor                             | Eliane T. P. Cruz                | 2018 | UEPG |

Fonte: elaboração das autoras.

A análise destes dados pautou-se na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), iniciando-se com a leitura flutuante do material, a fim de estabelecer um primeiro contato com as pesquisas. A leitura flutuante ocorreu acompanhada de um quadro de análise que solicitou informações como: título, autor, ano de defesa, instituição, questão problema, objetivo geral, abordagem da pesquisa, tipo de pesquisa, procedimentos de geração dos dados, perspectiva teórica explícita, autores que fundamentaram o método e principais autores que fundamentaram a investigação.

Para a leitura flutuante, foram organizadas três unidades de análise: unidade temática, unidade teórica e unidade metodológica. Após leitura, elencou-se as tendências de cada unidade: **tendências temáticas**: políticas nacionais de formação continuada; formação continuada dentro da escola; desenvolvimento profissional docente; e currículo da formação inicial; **tendências teóricas**: reflexão sobre a prática; visão crítico-política da educação; saberes necessários para a docência; formação do professor alfabetizador; e professor como protagonista de sua própria formação; e **tendências metodológicas**: processos recorrentes nas pesquisas em educação; preocupação com o movimento cotidiano do professor alfabetizador; e protagonismo do professor nos processos de investigação.

## Tendências Temáticas da Produção Científica sobre Formação de Professores Alfabetizadores

Ao analisar os dados, identificou-se que a maioria das pesquisas investigou a formação continuada do professor alfabetizador, correspondendo 89% do *corpus*. No que se refere às demais investigações, 11% pesquisou a formação inicial e 3% investigou a formação inicial e continuada conjuntamente (D38; T11). A partir do mapeamento das temáticas, foram elencadas quatro tendências: políticas nacionais de formação continuada; formação continuada dentro da escola; desenvolvimento profissional docente; e currículo da formação inicial.

A tendência de políticas nacionais de formação continuada se explica pela implementação de uma política nacional de formação inicial e continuada de profissionais da educação em 2009, pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009). Segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 201), as reformas curriculares “[...] trouxeram desafios às instituições formadoras de professores que não foram adequadamente equacionados por estas em seus currículos nas licenciaturas”. Neste sentido, justifica-se a implementação de diferentes programas de formação continuada para a capacitação e execução de reformas educativas.

Entre os programas, encontra-se o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC), programa de formação continuada mais investigado pelas pesquisas analisadas<sup>1</sup>. Implementado em 2012, o PNAIC oferecia formação continuada a professores alfabetizadores, e teve como principal estratégia elevar o percentual de crianças alfabetizadas até os oito anos de idade. Assim, ele objetivava melhorar a prática docente, tendo como ponto de partida as necessidades encontradas no contexto da alfabetização. Tais pesquisas investigaram diferentes aspectos do PNAIC, como as contribuições do Programa à prática alfabetizadora (D09; D14; D28; D41; D08), os avanços da formação continuada oferecida (D08), a relação do Programa com a educação especial e as mudanças ocorridas na alfabetização de crianças após o PNAIC. Algumas pesquisas ainda analisaram o material de formação, desvelando as perspectivas teóricas sobre alfabetização ali presentes (D15; D22; D24). Outros programas de formação continuada também foram investigados, como o Curso Práticas de Letramento e Processo de Alfabetização, do município de

<sup>1</sup> D01; D08; D09; D10; D13; D14; D15; D18; D19; D20; D22; D23; D24; D25; D28; D29; D30; D31; D32; D33; D37; D39; D40; D41; D43; D44; D45; D46; D47; D48; D49; D50; D53; D54; D55; T06; T12; T13.

Anápolis, Goiás (D04); o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), implementado no Ceará e precursor do PNAIC (D05); e o Projeto Sala do Educador, no estado do Mato Grosso (D21).

**PA**

Ainda que a maioria das pesquisas tenha privilegiado programas de formação continuada, algumas investigaram programas de formação inicial, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (investigado pela D07), criado em 2007 com o objetivo de fomentar a iniciação à docência, inserindo acadêmicos das licenciaturas no contexto escolar para experienciar metodologias inovadoras; e o Programa Bolsa Alfabetização (T04), no estado de São Paulo, que coloca licenciandos de Pedagogia e Letras para auxiliarem professores alfabetizadores. Romanowski (2013, p. 495) afirma que desde a década de 1980 as investigações sobre formação de professores privilegiam estudos sobre cursos, modalidades e programas direcionados à formação inicial e continuada, e estes temas “[...] demandam a partir das políticas públicas e práticas nesse campo, quer dizer, a inserção de novos temas é originada de novas políticas [...]”. Neste sentido, compreende-se que esta demanda também está presente nas investigações sobre a formação do professor alfabetizador.

A tendência da formação continuada dentro da escola se apresentou como uma temática importante, uma vez que diferentes pesquisas se envolveram com esse tema, analisando tanto as atividades cotidianas da escola, como possibilidade para a formação continuada dos professores alfabetizadores, quanto analisando as contribuições das formações oferecidas para o processo de alfabetização. Depreende-se que esta tendência decorre de se compreender que a formação continuada necessita ser um processo permanente de aprendizagem dos saberes docentes, devendo acontecer de forma coletiva, colaborativa, dialógica e participativa, tendo a realidade escolar como ponto de partida (IMBERNÓN, 2010).

Imbernón (2010) destaca que pouco se inovou, nos últimos tempos, no modelo de formação oferecida, sugerindo uma avaliação dos erros e dos acertos para buscar novas alternativas. A formação continuada em serviço é uma alternativa potente, pois se caracteriza na realização do desenvolvimento profissional docente em tempos destinados na jornada de trabalho do professor, fundamental para “[...] à ressignificação da ação docente e qualificação dos processos de ensinar e aprender”

(GENSKE; RAUSCH, 2018, p. 110), caracterizando-se, segundo Romanowski (2007), um grande desafio para a política de formação de professores. Neste sentido, a formação continuada deve ser

PA

[...] voltada para um processo que provoca a reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, [...] situações problemáticas, etc. (IMBERNÓN, 2010, p. 65-66).

Outra tendência elencada refere-se ao desenvolvimento profissional docente, na qual diferentes pesquisas investigaram momentos distintos desse processo, buscando compreender como se constrói a identidade profissional docente do professor alfabetizador, como se constitui a docência de um professor alfabetizador iniciante e como acontece a relação entre a experiência em alfabetização e a reelaboração da prática docente (D11; D36; D17; T03; T09; T10). Esta tendência pode ser justificada pela importância deste processo na vida profissional do professor alfabetizador.

Vaillant e Marcelo (2012) compreendem que o desenvolvimento profissional docente caracteriza o processo de aprendizagem que o professor desenvolve ao longo de sua vida profissional. Nessa perspectiva, não se compreende a formação inicial e continuada como processos distintos, mas como um processo contínuo, principiado pela formação inicial e continuado ao longo da vida profissional, acentuando-se de acordo com cada etapa de vida profissional do docente. Este é um importante processo que impacta a prática docente, característica fundamental para a melhoria da educação.

Por fim, compreende-se que a tendência de pesquisas sobre o currículo da formação inicial do professor alfabetizador (D12; T05), ora analisando aspectos teóricos mais específicos do currículo, como os conceitos e os métodos de alfabetização, ora analisando aspectos mais gerais, como os sentidos atribuídos à formação inicial por professores recém-formados, ocorra dado o crescente número de pesquisas sobre a formação continuada e os desafios da formação inicial não equacionados nos cursos de licenciatura (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Com base nos estudos de Saviani (2012), sabe-se que a história da formação de professores no Brasil configurou-se em dois grandes modelos: o modelo dos conteúdos culturais cognitivos, com foco teórico, priorizando o domínio específico dos conteúdos disciplinares; e o modelo pedagógico-didático, na qual se privilegiou a formação prática como efetivação da formação de professores. Ainda hoje, os cursos de formação de professores priorizam aspectos teóricos em detrimento de componentes práticos (GATTI, 2010), o que potencializa o número de investigações sobre o tema.

Diante do exposto, conclui-se que há um crescente interesse em investigar a formação continuada de alfabetizadores, principalmente no que se refere às novas políticas de formação. Entretanto, existe a necessidade de aprofundar estudos sobre a formação inicial desse professor, pois, mesmo que tenha se destacado como tendência, a formação inicial do alfabetizador foi pouco abordada no período investigado, demonstrando-se ainda hoje muito frágil. Destacam-se, ainda, a importância de aprofundar os estudos sobre programas de formação inicial, como o PIBID e a Residência Pedagógica, e a importância de se investigar as relações entre a formação inicial do professor alfabetizador com a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e outras modalidades de educação, como a Educação do Campo e a Educação Indígena.

Por fim, destaca-se a ausência de pesquisas sobre o período de indução de professores iniciantes, uma vez que programas desta natureza são incipientes no Brasil (MARCELO; VAILLANT, 2017) e investigações sobre esta temática podem fortalecer o campo da formação e incentivar a implementação de políticas públicas; a ausência de pesquisas sobre o desenvolvimento integral do professor alfabetizador, incluindo sua formação estética; e a ausência de pesquisas sobre a formação política do professor para atuação em movimentos sociais e valorização dos professores. Tais silenciamentos também foram apontados por André (2002) e Brzezinski (2014).

## **Tendências Teóricas da Produção Científica sobre Formação de Professores Alfabetizadores**

Para abordar as tendências teóricas, necessitou-se ler integralmente o *corpus* de análise para catalogar os autores mais aprofundados pelas pesquisas. Este trabalho meticuloso permitiu reunir as teorias destes autores e elencar cinco tendências teóricas: reflexão sobre a prática; visão crítico-política da educação; saberes necessários para a docência; formação do professor alfabetizador; e professor como protagonista de sua própria formação.

A tendência de estudar a reflexão sobre a prática foi estudada por meio das ideias de António Nóvoa, Francisco Imbernón, Paulo Freire e Selma Garrido Pimenta. No que se refere as discussões de Nóvoa, pesquisas (D10; D34; D41; T04) abordaram a defesa do autor de que a reflexão crítica não é uma simples atividade de rememoração, mas uma ferramenta importante de formação, uma vez que ela "[...] não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal" (NÓVOA, 1992, p. 7). O autor defende que esse movimento de reflexão articula teoria e prática, permitindo a produção de saber pelo próprio docente.

Neste sentido, cabe à formação continuada promover uma reflexão na e sobre a prática, por meio da partilha de experiências e através de dinâmicas de investigação-ação e investigação-formação. Este processo estimula a reflexão crítica do professor, contribuindo para o pensamento autônomo, tão importante na construção da identidade profissional e nas mudanças necessárias à educação.

Nessa perspectiva, os estudos de Imbernón foram abordados pelas pesquisas D02, D17 e D34 e destacaram que o eixo fundamental da formação deve ser o desenvolvimento de professores reflexivos, capazes de teorizar a própria prática em constante investigação (IMBERNÓN, 2010). As pesquisas destacaram a preocupação do autor com a formação inicial, uma vez que ela não tem permitido o futuro professor transpor os seus conhecimentos teóricos em sua prática. Cabe à formação continuada promover a reflexão sobre a prática, permitindo os professores "[...] examinar suas teorias, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz" (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

As pesquisas analisadas, como a D54 e a T09, discutiram o conceito de práxis docente a partir dos estudos de Freire, explicando que esse processo se refere a reflexão crítica do docente sobre a prática, buscando amadurecer profissionalmente e garantir maior rigor na ação pedagógica, constituindo um movimento de ação-reflexão-ação. As investigações destacaram que a formação de professores deve compreender as práticas pedagógicas presentes no contexto da escola e envolver os demais professores na análise e reflexão destas (FREIRE, 2011).

Por fim, acerca da reflexão sobre a prática, as pesquisas, como a D06 e D21, abordaram a crítica de Pimenta sobre o termo “professor reflexivo”. A partir dos estudos da autora, discutiu-se que tal conceito teve sua apropriação generalizada e se transformou em um termo da moda “[...] à medida que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica” (PIMENTA, 2012, p. 53), acarretando a sua banalização. Pimenta (2012) afirma que este conceito requer políticas públicas para a sua efetivação, caso contrário, será apenas um discurso ambíguo e de culpabilização dos professores, eximindo os governantes de suas responsabilidades e compromissos com a educação.

Seguida da primeira tendência, elencou-se a tendência teórica acerca da visão crítico-política da educação, analisadas a partir de autores como Magda Soares, Dermeval Saviani, Maria do Rosário Longo Mortatti e Paulo Freire.

Magda Soares aportou teoricamente algumas investigações (D15; D23) acerca da visão crítico-política existente no processo de alfabetização, principalmente ao entender que a alfabetização não é um processo neutro. Para Soares (2015, p. 58), em uma sociedade grafocêntrica, a alfabetização não é apenas um direito para o exercício pleno da cidadania, mas “[...] um instrumento necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e poder”. Nesta perspectiva, não basta apenas alfabetizar, mas garantir que o sujeito também saiba usar a leitura e a escrita de forma autônoma, essencial contra a discriminação e a exclusão social.

Outras pesquisas (D06; D13; D31) discutiram a concepção de educação como processo fundamental para o exercício da cidadania a partir dos estudos de Dermeval

Saviani. Saviani (2008, p. 422) define a educação como prática da promoção humana, contemplando aspectos técnicos e sendo, antes de tudo, um ato político, pois é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. O autor ainda afirma que, mesmo que a educação se caracterize como um processo mediador da prática social, ela se apresenta em nosso país de forma elitista e seletiva, reforçando a marginalidade ao atender os interesses das classes dominantes.

PA

Os estudos de Mortatti foram abordados pelas pesquisas, como a D20, para discutir que “saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são [...] tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, [...] quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político” (MORTATTI, 2004, p. 15). Mortatti (2004) afirma que a escola é uma das principais, mas não a única, agência de alfabetização e letramento, pois é nela que o processo educativo ocorre de forma sistemática, regular e intencional. Dada a atual condição social, cultural e econômica em que vive a maioria dos brasileiros, é dever do Estado garantir pleno acesso à escola, pois dificilmente a aprendizagem dos sujeitos acontecerá fora dessa instituição (MORTATTI, 2004).

Por fim, sobre a tendência da visão crítico-política da educação, as ideias de Paulo Freire embasaram teoricamente algumas pesquisas, como a D41, no que se refere à educação como prática de liberdade, dialógica, problematizadora dos fenômenos sociais e formadora de educandos críticos e reflexivos. Freire (2009) defende a alfabetização crítica, pois compreende que não basta apenas ensinar a ler e escrever, mas precisa propiciar a leitura crítica do mundo, pois

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2009, p.11).

No que se refere à tendência sobre os saberes necessários para o exercício da docência do professor alfabetizador, as pesquisas se embasaram teoricamente em autores como: Paulo Freire, Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta.

Os estudos de Freire (2011, p. 24) discutidos nas investigações (D34 e a T05) compreendem que os saberes necessários para o exercício docente devem se comprometer com a educação para a construção da autonomia e emancipação dos sujeitos, entendendo que “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”. Os saberes necessários elencados pelas pesquisas são: rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; e reconhecimento e assunção da identidade cultural (FREIRE, 2011).

Os estudos de Tardif fundamentaram algumas investigações (D02; D30; T01) acerca do saber docente ser plural e temporal, construído e reconstruído diariamente, proveniente de diferentes contextos na qual está inserido. Tais saberes estão longe de serem produzidos apenas no trabalho cotidiano, mas oriundos da sociedade de forma diferenciada, sendo eles: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais e saberes pedagógicos (TARDIF, 2002).

Finalmente, acerca da tendência sobre os saberes necessários para o exercício da docência, diferentes pesquisas (D02, D11 e D55) se utilizaram dos estudos de Pimenta para discutir que o professor não é apenas formado por aspectos práticos, mas por uma formação sustentada teoricamente. Pimenta (2012) afirma que o professor, ao ingressar na formação inicial, traz consigo ideias sobre o que é ser professor e como dar aulas. Assim, a autora entende que os saberes docentes são amplos e permitem criticar, avaliar e superar as simples competências a partir de sua ressignificação (PIMENTA, 2012).

Outra tendência elencada foi a discussão sobre a formação do professor alfabetizador. Embora esta formação aconteça no curso de Pedagogia de forma generalista, compreende-se que a formação do alfabetizador exige aspectos específicos da profissão e por isso merece atenção diferenciada. Os autores que embasaram esta discussão foram: Magda Soares, Maria do Rosário Longo Mortatti e Bernardete Gatti.

As pesquisas D09; D25; D52 e T02 emergiram a discussão de Magda Soares de que os fundamentos teóricos relacionados à alfabetização são tantos e tão complexos que a formação do professor alfabetizador deve ser mais específica e deve ter uma carga-horária maior. Segundo Soares (2003), a não sistematização dessa formação permite que os estudantes em processo de alfabetização sintam falta de preparo específico do docente, o que pode contribuir com as dificuldades de aprendizagem, com as contínuas repetências e com a evasão escolar. É importante destacar que a autora compreende que a formação inicial não tem a ambição de dar conta de tudo, haja vista que o curso de Pedagogia apresenta uma formação genérica. Contudo, se faz necessário oferecer uma formação específica, compatível com as necessidades educacionais e as peculiaridades do processo de alfabetização.

Na mesma direção, investigações se sustentaram em Mortatti por sua preocupação ao constatar que, na história da educação no nosso país, a formação do alfabetizador sempre ficou em segundo plano, como abordado pela D53, dada a falta de uma formação específica para este fim. Mortatti (2013, p. 29) aponta, conforme pesquisa T08, que em tempos de “aprender a aprender”, *slogan* que resume a perspectiva neoliberal da educação, tanto a formação inicial quanto a formação continuada são entendidas “como processo de aprender (por convencimento, não por entendimento) a aplicar e a treinar; [...] [uma vez que o professor é visto] como executor (convencido, mas não convincente) de políticas públicas e metas globais para a alfabetização escolar”. Tal perspectiva preocupa a autora, pois tem se dado menos valor às atividades humanas de conceber, executar e avaliar, priorizando prescrições ao invés de fundamentos teóricos que permitem o professor refletir sobre sua própria ação na alfabetização. Assim, pensar a formação do alfabetizador é entender e romper com atividades técnicas de treinamento para testes padronizados e que o professor não é mero executor de políticas e metas globais.

Por fim, no que se relaciona à tendência da formação do professor alfabetizador, as pesquisas D07 e T10 também se sustentaram nos estudos de Gatti, dialogando com Soares e Mortatti. Gatti (2010) afirma que a formação de professores é problemática de modo geral. Contudo, a particularidade da formação do alfabetizador é ainda mais complicada e se encontra em crise, pois o processo de

alfabetizar é complexo e as instituições formadoras não conseguem dar a atenção devida e não se encontram preparadas para formar professores alfabetizadores.

PA

Destaca-se como última tendência temática o professor como protagonista da sua própria formação. Este tema foi discutido e analisado a partir das ideias de António Nóvoa, Francisco Imbernón e Maurice Tardif.

Os estudos de Nóvoa (2004) embasaram teoricamente diferentes investigações (D03; D09; D41; D52) no que se refere ao professor ter perdido, ao longo do tempo, sua autonomia de trabalho, tornando-se um técnico executor de leis, gerando, na perspectiva do autor, uma proletarização do professorado. Nóvoa (1992) defende o protagonismo dos professores, destacando a necessidade de uma formação continuada que valorize a reflexão sobre a própria prática, importante instrumento para o fortalecimento da identidade docente e para a mudança de posição do professor como mero receptor para produtor de conhecimento.

As discussões de Imbernón abordadas pelas pesquisas também caminharam na defesa de a formação continuada ser uma possibilidade do professor, por meio da reflexão sobre a prática, percebendo-se como produtor de conhecimento, como abordado pelas pesquisas D34 e D39. Segundo Imbernón (2010), a formação não deveria assumir um mero papel de atualização, mas constituir um espaço privilegiado de participação dos professores e reflexão coletiva sobre a prática. Segundo o autor, o dinamismo da formação continuada favorece a autonomia e se apresenta positivamente ao permitir a realização de inovações educacionais e mudanças na prática educativa (IMBERNÓN, 2010).

Enfim, acerca da tendência relacionada ao professor como protagonista da sua própria formação, as pesquisas abordaram as ideias de Tardif (2002, p. 119) sobre o professor como “[...] um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”, como abordado pela pesquisa D40. Segundo Tardif (2002), afirmar o conhecimento profissional do professor é afirmar o seu direito de falar sobre a sua própria prática, reconhecendo-se como protagonista do seu próprio processo de formação.

Diante da análise das tendências teóricas, compreende-se que as discussões abordadas são de extrema pertinência e importância e estão relacionadas às

discussões mais atuais sobre a formação de professores, principalmente a formação de professores alfabetizadores. Salienta-se que outras discussões se fizeram presentes, mas não de forma significativa, caracterizando-se como lacunas da investigação sobre o tema, sendo elas: a ideia de alfabetizar letrando, os aspectos históricos da alfabetização e a relação entre teoria e prática. Tais aspectos teóricos são importantes e merecem mais atenção e aprofundamento em futuras investigações.

Destacam-se, ainda, alguns silenciamentos da produção científica que merecem maior aprofundamento teórico por se constituírem temáticas fundamentais para a formação do professor alfabetizador, sendo eles: questões teóricas sobre os métodos de alfabetização, cuja discussão, muitas vezes, encontra-se superficial; a discussão sobre o professor pesquisador, tão importante para a constituição da identidade autônoma docente; e o ciclo de vida dos professores, discutido por Huberman (2006) e de extrema importância para se pensar a vida profissional do professor alfabetizador, principalmente no que se refere à formação continuada, que se torna mais significativa quando considera o momento da vida profissional em que o docente se encontra.

## **Tendências Metodológicas da Produção Científica sobre Formação de Professores Alfabetizadores**

As tendências metodológicas foram elencadas a partir da leitura precisa do resumo e do capítulo metodológico das pesquisas analisadas. É importante destacar que, em alguns casos, informações sobre a metodologia foram suprimidas destes capítulos, exigindo uma leitura minuciosa da pesquisa por inteiro. Após este extenso trabalho, elencou-se três tendências metodológicas: processos recorrentes nas pesquisas em educação; preocupação com o movimento cotidiano do professor alfabetizador; e protagonismo do professor nos processos de investigação.

Sobre a tendência dos processos recorrentes nas pesquisas em educação, destacam-se as pesquisas que utilizaram procedimentos e instrumentos metodológicos considerados tradicionais, o que não quer dizer que seja algo ruim, errôneo ou ultrapassado, apenas são procedimentos e instrumentos que estão

presentes nas investigações desde que se iniciou o desenvolvimento mais ativo de pesquisas em Educação.

PA

Encaixam-se nesta tendência pesquisas de abordagem qualitativa, que se utilizaram de entrevistas, questionários e análise de documentos para a geração de dados e pesquisas que optaram pela análise de conteúdo como procedimento de análise dos dados.

Constatou-se um número expressivo de pesquisas qualitativas<sup>2</sup>. Este número se justifica, pois, por muito tempo, as pesquisas educacionais seguiram o paradigma positivista, por compreender que a decomposição dos fenômenos educacionais em variáveis, denotando um estudo quantitativo, levaria ao seu conhecimento total e que a abordagem quantitativa garantiria a neutralidade da investigação (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Com a evolução da pesquisa em educação, percebeu-se que esse tipo de abordagem já não era suficiente e o caráter neutro do pesquisador não se processava mais, uma vez que nenhum investigador pesquisa desarmado de sua trajetória teórica e prática. Contudo, ao priorizar os estudos qualitativos, passou-se a tratar os estudos quantitativos como ultrapassados, ao ponto de não se consolidar como tradição no Brasil. Neste sentido, poucas pesquisas empregam metodologias quantitativas na área de educação no país e Gatti (2004) destaca que esta abordagem se faz importante, principalmente por considerar que existem problemas educacionais que, para a sua contextualização e compreensão, necessitam ser qualificadas quantitativamente. No levantamento realizado para esta investigação, nenhuma pesquisa se destacou como quantitativa.

A entrevista<sup>3</sup> e o questionário<sup>4</sup> foram os instrumentos de geração de dados mais utilizados e foram destacados como tradicionais pois sempre estiveram presentes nas pesquisas em Educação, conforme André (2002), Brzezinski e Garrido (2006) e Brzezinski (2014), “[...] visando conhecer opiniões, pontos de vista ou representações

<sup>2</sup> D02; D03; D04; D05; D06; D07; D08; D09; D10; D11; D12; D13; D14; D15; D16; D17; D20; D21; D22; D23; D26; D27; D28; D30; D31; D32; D33; D34; D35; D36; D37; D39; D40; D41; D43; D44; D45; D46; D47; D48; D49; D50; D51; D52; D53; D54; D55; D56; D57; D58; T01; T02; T03; T05; T08; T09; T10; T11; T13.

<sup>3</sup> D03; D05; D09; D12; D13; D14; D16; D20; D22; D23; D27; D28; D29; D30; D33; D35; D36; D39; D40; D41; D43; D44; D45; D46; D47; D48; D50; D51; D53; D55; D58; T02; T03; T05; T06; T07; T08; T10.

<sup>4</sup> D04; D06; D08; D10; D20; D21; D27; D28; D29; D30; D32; D33; D36; D37; D38; D39; D40; D43; D45; D47; D48; D50; D52; D56; T07; T12.

dos informantes” (ANDRÉ, 2002, p. 10). Destaca-se que a utilização de entrevista e questionário são, em muitos casos, combinados entre si ou com outros instrumentos, “[...] com o objetivo de melhor compreender a complexidade das investigações no campo da educação [...]” (BRZEZINSKI, 2014, p. 121), o que justifica o número elevado de pesquisas.

A análise de documentos<sup>5</sup> também se destacou, principalmente quando combinada com outros instrumentos metodológicos. Esse instrumento também sempre se fez presente nas investigações em Educação, como apontado por Soares e Maciel (2000), André (2002) e Brzezinski (2014).

Por fim, destaca-se a análise de conteúdo como procedimento de análise mais utilizado<sup>6</sup>. Esse procedimento se desenvolveu nos Estados Unidos, no início do século XX, com a análise quantitativa das comunicações presentes em materiais jornalísticos. Com o tempo, tal procedimento se ampliou e passou a abranger a análise qualitativa, dando atenção não só a frequência com que certas características surgiam, mas analisando a presença e/ou ausência de uma dada característica (BARDIN, 2011). No cenário educacional, o procedimento está presente desde a década de 1970, com a publicação do livro “Análise de Conteúdo”, pela Laurence Bardin, e tem predominado nas pesquisas em educação, destacando-se nas investigações aqui analisadas.

No que se refere à tendência relacionada a preocupação, por parte dos pesquisadores, com o movimento cotidianos do professor alfabetizador, destaca-se que essa tendência cresceu nos últimos anos e está representada pelas investigações que se caracterizaram, explicitamente, como estudo de caso, etnografia e pesquisa de campo, e se utilizaram da observação como instrumento de geração de dados.

O estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga “[...] um só caso ou [...] um limitado número de casos, explorando tudo que seja importante, relevante e possivelmente significativo para o fenômeno ou fato investigado [...]” (SOARES; MACIEL, 2000, p. 59). Esse tipo de pesquisa foi o mais desenvolvido entre as

<sup>5</sup> D04; D06; D07; D12; D13; D14; D16; D20; D21; D22; D23; D24; D27; D29; D30; D31; D37; D40; D44; D47; D48; D49; D51; D53; D54; D56; D57; D58; T02; T04; T06; T11; T12; T13.

<sup>6</sup> D02; D03; D09; D10; D11; D13; D16; D21; D27; D32; D33; D34; D36; D37; D39; D40; D41; D43; D46; D47; D48; D49; D50; D51; D53; D54; D57; D58; T02; T03; T04; T09; T11; T12.

investigações analisadas<sup>7</sup> e tem se destacado na formação de professores, conforme apresentam as pesquisas do INEP (SOARES; MACIEL, 2000; ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006; BRZEZINSKI, 2014).

PA

Brzezinski e Garrido (2006, p. 63) apontam que o estudo de caso apareceu de forma significativa nos anos de 1980 como “[...] alternativa de investigação no quadro das novas perspectivas para análise do processo de alfabetização trazidos por referenciais teóricos e ideários pedagógicos de forte presença nos anos 80 [...], que rejeitam paradigmas de tendência positivista e quantitativa”. Compreende-se, assim, o crescimento vertiginoso de pesquisas desta natureza na formação de professores alfabetizadores.

Nas investigações aqui analisadas, este tipo de pesquisa foi muito utilizado para estudar diferentes contextos específicos, como por exemplo: as pesquisas D03, D27, D43 e T02 analisaram a formação continuada de escolas municipais e estaduais; outras pesquisas, como a D13 e a T12, investigaram a particularidade do PNAIC nas redes municipais de Chapecó (SC) e Caxias do Sul (RS), respectivamente.

A pesquisa etnográfica é outro tipo de investigação que se destacou (D04; D35) no *corpus* de análise e tem se intensificado ao longo dos anos. As investigações de André (2002), Brzezinski e Garrido (2006) e Brzezinski (2014) demonstram o crescimento significativo deste tipo de pesquisa na formação de professores. Para André (1994), a etnografia contribui para a compreensão da prática docente, ampliando o diálogo sobre formação de professores e articulando teoria e prática, pesquisa e ensino e reflexão e ação político-pedagógica.

Destaca-se, ainda, as pesquisas que se caracterizaram como pesquisa de campo<sup>8</sup>. O estudo de caso e a pesquisa etnográfica é compreendida por esta investigação como pesquisa de campo, contudo, algumas investigações se caracterizaram, explicitamente, como pesquisa de campo e compreende-se que este tipo de investigação também contribui para o entendimento do que acontece no cotidiano do professor alfabetizador.

<sup>7</sup> D03; D05; D13; D14; D16; D20; D21; D27; D40; D43; D44; D47; D56; T02; T12.

<sup>8</sup> D09; D12; D36; D37; D38; D39; D48; D49.

Por fim, destaca-se a utilização da observação como instrumento de geração de dados<sup>9</sup>. Seu uso foi muito combinado com outros instrumentos para melhor compreender o fenômeno estudado, como a entrevista semiestruturada (D05), o questionário e a análise de documentos (D21; T02).

A última tendência metodológica elencada tem relação com o protagonismo do professor nos processos de investigação. Muitas pesquisas se caracterizaram como pesquisa narrativa ou autobiográfica, focando nas histórias de vida do professor e utilizaram instrumentos como memorial de formação, entrevista narrativa, portfólio reflexivo e relatos de experiência para a geração de dados.

Nóvoa (2009, p. 28) discute que “[...] estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas”, afirmando que a formação de professores necessita de renovação. As pesquisas narrativas e autobiográficas têm dado vez e voz ao professor alfabetizador, através de suas histórias de vida, como uma nova forma de produzir um conhecimento mais próximo do cotidiano docente, reconhecendo a ele o direito de falar sobre a sua prática, fomentando o seu protagonismo na própria formação (NÓVOA, 2009).

A utilização desse tipo de pesquisa, que surgiu a partir de uma insatisfação das Ciências Sociais com os tipos de saberes produzidos (NÓVOA, 2000), investiga as histórias de vida, a história oral e a memória dos professores e se caracteriza como um movimento recente no campo educacional. As investigações sobre as histórias de vidas dos professores se destacaram na década de 1990 (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006) e crescem como alternativa de investigação sobre formação de professores.

As pesquisas analisadas utilizaram como instrumentos de coleta de dados o memorial de formação (D02; D10; D34; T09), a entrevista narrativa (D02; D26; D34; D42; T01) e o relato de experiência (D12; D54), instrumentos estes ainda não utilizados em investigações anteriores (SOARES; MACIEL, 2000; ANDRÉ, 2002; BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006; BRZEZINSKI, 2014). Algumas pesquisas se utilizaram de um único instrumento de geração de dados (D26; T01), contudo, outras pesquisas, para melhor analisar o objeto investigado, combinaram dois ou mais instrumentos relacionados às histórias de vida (D02; D12; D34; T09). Outras

<sup>9</sup> D03; D04; D05; D06; D09; D13; D21; D27; D30; D35; D40; D43; D44; D53; T02; T08.

pesquisas, ainda, combinaram instrumentos de geração de dados relacionados às histórias de vida com instrumentos como questionário (D10), roda de conversa e análise de documentos (D54).

Compreende-se que os investimentos em pesquisas narrativas e autobiográficas e o uso de instrumentos relacionados às histórias de vida estão profundamente associados ao suporte teórico das investigações analisadas: o professor como protagonista de sua própria formação é tendência teórica e o protagonismo do professor nos processos de investigação é tendência metodológica.

A partir da análise dos dados, constatou-se que mesmo com o avanço das pesquisas na educação, pouco se inovou no que se refere aos procedimentos e instrumentos metodológicos. Contudo, no que se inovou, destacam-se as pesquisas narrativas e autobiográficas e o uso de instrumentos de geração de dados relacionados às histórias de vida, história oral e memória, tão importantes para a construção de um conhecimento mais próximo da realidade do professor. Romanowski (2013, p. 489) salienta que “tal variedade de fontes de coleta indica uma abordagem mais ampla das questões sobre formação de professores, o que traz maior riqueza para a área”.

Constatou-se, também, que existem lacunas metodológicas no *corpus* de análise, como: a utilização do ciclo de políticas de Ball para análise em investigações, importante para entender as relações que se estabelecem entre os textos das políticas e os discursos e práticas produzidos neste contexto; o uso da análise textual discursiva e da análise do discurso, processos distintos pouco explorados pelas investigações analisadas; bem como o uso de pesquisas narrativas e autobiográfica, que mesmo em destaque nesta pesquisa, são processos recentes e merecem maior aprofundamento.

Elenca-se, ainda, alguns silenciamentos, que devem ser considerados nas próximas pesquisas sobre formação de professores alfabetizadores, como as pesquisas quantitativas, tão importantes para a investigação de problemas educacionais que necessitam de maior contexto. A maioria das pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação prioriza estudos mais pontuais, como

o estudo de caso qualitativo, deixando aberta uma compreensão mais global sobre o fenômeno (ROMANOWSKI, 2013).

PA

Sentiu-se a ausência de pesquisas do tipo pesquisa-ação e pesquisa participativa/colaborativa, que colocam o professor como participante do processo de investigação e contribuem com o seu desenvolvimento profissional (ROMANOWSKI, 2013). Identificou-se a ausência de pesquisas que desenvolvessem comunidades de prática, tão importante quando se trata da formação de professores, mas que merece maior atenção na particularidade da formação do professor alfabetizador, que é tão frágil, principalmente no período de indução à docência, relacionada aos primeiros anos de exercício da profissão após a formação inicial.

## Considerações Finais

Após extensa análise, concluiu-se que a produção científica sobre formação de professores alfabetizadores tem forte influência das novas políticas de formação, uma vez que, no período investigado, destacaram-se pesquisas sobre formação continuada, principalmente sobre o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Tal aspecto acompanha a tendência das pesquisas sobre formação de professores de modo geral, na qual as problemáticas das investigações também são demandas de novas políticas de educação (ROMANOWSKI, 2013).

Neste sentido, as críticas de Charlot (2006) sobre a influência dos discursos midiáticos na educação continuam atual, exigindo de professores e pesquisadores maior refinamento antes de definir o objeto de pesquisa, pois, a produção científica gera novos conhecimentos e deve servir de base para o avanço da ciência, bem como auxiliar na formulação de novas políticas públicas e na tomada de decisões.

Conclui-se, também, que as pesquisas sobre formação de professores alfabetizadores continuam a realizar investigações muito pontuais, destacando-se o número elevado de pesquisas “estudo de caso”, na qual analisaram aspectos particulares da formação de professores alfabetizadores. Assim, destaca-se a necessidade de realizar pesquisas mais amplas e com maior densidade nas análises, como a investigação de aspectos mais gerais sobre o PNAIC, por exemplo, mas, principalmente, investigações sobre a valorização e as condições de trabalho do

professor alfabetizador e sobre a carreira docente, de modo a valorizar o professor enquanto pessoa e profissional.

PA

Por fim, espera-se que esta investigação fortaleça o campo de estudos sobre formação de professores, em particular a formação de professores alfabetizadores, e que este trabalho contribua com a qualificação de futuras pesquisas sobre o tema.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 89, p. 72-25, maio 1994.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364p. Disponível em: <<https://goo.gl/J2eLWo>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/bHgi3d>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CPAES no fomento de programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em: <[shorturl.at/dnsL3](http://shorturl.at/dnsL3)>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. 153p. Disponível em: <<https://goo.gl/jirhKj>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 124p. Disponível em: <<https://goo.gl/VmER66>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://goo.gl/V3L9r1>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PA

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina; et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <<http://bit.do/fa66x>>. Acesso em: 28 set. 2019.

GATTI, Bernardete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://bit.do/fbCPZ>>. Acesso em: 03 set. 2019.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campina, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/y8wvFc>>. Acesso em: 08 maio 2018.

GENSKE, Simone; RAUSCH, Rita Buzzi. Realidade escolar como fundamento da formação continuada em serviço. In: MENEGHEL, Stela Maria; MARTINS, Rosane Magaly (Orgs.). **Diálogos entre educação e pesquisa**. Blumenau: Edifurb, 2018.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBEG – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Analfabetismo + 15 anos**: Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua, 2018. Disponível em: <[shorturl.at/jqwFY](http://shorturl.at/jqwFY)>. Acesso em: 14 jan. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação continuada de professores**. Trad.: PADILHA, J. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2012.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://bit.do/fa66p>>. Acesso em: 29 set. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “década da alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. **PA**

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://bit.do/fa66m>>. Acesso em: 28 set. 2019.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. **A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho**. Portugal: Número Zero – Jornal da Educação. Ano 1, edição nº1, p. 8-9, abril de 2004. Entrevista conduzida por João Rita.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação do professore polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.1, p. 15-30, 2017. Disponível em: <<http://bit.do/fa66i>>. Acesso em: 09 jul. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo; FARIA, Ádila. Revisão sistemática da literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://bit.do/fa66f>>. Acesso em: 28 set. 2019.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de Investigação Científica: os primeiros passos da pesquisa científica desde a concepção até a produção e a apresentação**. Palhoça: Ed. Unisul, 2015. 672p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Editora Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 2, p. 479-499, maio/ago. 2013. Disponível em: <[shorturl.at/fgMW6](http://shorturl.at/fgMW6)>. Acesso em: 01 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

PA

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOARES, Magda; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. 173p. Disponível em: <<https://bit.ly/2vpAt9l>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. parte 2, p. 89-115.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr., 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/TXpg2Z>>. Acesso em: 11 dez. 2018.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)