

# PERCEPÇÕES DE EDUCADORAS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

Angélica Duarte\*

Natália da Silva Neris Moura<sup>1</sup>

Thaís José de Souza<sup>2</sup>

Rebeca Pizza Pancotte Darius<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo aborda a importância e repercussão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação continuada de professores alfabetizadores. Utilizou-se como base para investigação a pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com três professoras participantes do programa e análise de conteúdo por meio da técnica de Bardin (2016). As entrevistas ocorreram no ano letivo de 2020, dois anos após o encerramento do programa. Como objetivo geral, a intenção foi identificar qual a contribuição do PNAIC na formação continuada dos professores alfabetizadores. Como objetivos específicos: averiguar como aconteceu a formação continuada dos professores alfabetizadores proporcionada pelo PNAIC em um município do interior paulista, perceber a contribuição que o programa proporcionou para a prática na visão desses professores, compreender o programa dentro de um contexto de política pública e refletir sobre a importância que a formação continuada pode ter para o fazer pedagógico. Os resultados indicaram que: o PNAIC foi um importante programa de formação continuada por ter proporcionado mudanças de estratégias na prática pedagógica dos alfabetizadores; ele ainda exerce influência no trabalho das professoras; poderia servir como modelo de formação continuada na opinião das entrevistadas; e a falta de estrutura da escola e do município foram fatores dificultadores da execução plena do programa.

**Palavras-chave:** Educação; Formação continuada; Alfabetização; PNAIC; Política pública.

## TEACHER'S PERCEPTIONS ON THE CONTRIBUTIONS OF PNAIC FOR CONTINUING EDUCATION

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores (FORME). E-mail: [nnerismoura@gmail.com](mailto:nnerismoura@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores (FORME). E-mail: [thaisjs.2017@gmail.com](mailto:thaisjs.2017@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM); Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Professora e Coordenadora de Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores (FORME). E-mail: [rebeca.darius@unasp.edu.br](mailto:rebeca.darius@unasp.edu.br)

\* Autora correspondente

Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Engenheiro Coelho, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores (FORME). E-mail: [angelicaduarte@hotmail.com](mailto:angelicaduarte@hotmail.com)

Submissão: 29/11/2021

Aceite: 23/06/2023

Como citar:

Como Citar: DUARTE, A.; MOURA, N. da S. N.; SOUZA, T. J. de; DARIUS, R. P. P. Percepções de educadoras sobre a contribuição do PNAIC para a formação continuada. *Docent Discunt*, v. 3, n. 1, p. 49-66, 2022. DOI: <https://doi.org/10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v3.n1.p49-66>

**Abstract:** The paper addresses the importance and impact of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) in the continuing education of literacy teachers. The research was based on qualitative research, with semi-structured interviews with three teachers participating in the program, and content analysis through the Bardin (2016) technique. As a general objective the intention was to identify the contribution of PNAIC in the continuing education of literacy teachers. As specific objectives: to find out how the continuous training of literacy teachers provided by PNAIC happened in a municipality in the countryside of São Paulo, to realize the impacts that the program provided to the practice in the vision of these teachers, to understand the program within a context of public policy and to reflect on the importance that the continuous training can have to make it pedagogical. The results indicated that: PNAIC was an important continuous training program because it provided changes in strategies in the pedagogical practice of literacy teachers; it still influences the work of teachers; it could serve as a model of continuous training in the opinion of those interviewed; the lack of structure of the school and the municipality were factors that hindered the full execution of the program.

**Keywords:** Education, Continuing education, Literacy, PNAIC, Public policy.

O processo de alfabetização no Brasil tem demandado atenção de educadores e pesquisadores. A tomada de consciência sobre a importância da educação inicial como uma solução real para o problema da alfabetização remediada (de adolescentes e adultos) ainda é bem recente (FERREIRO, 2017). “Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), [...] não teremos formação de cidadãos para este presente nem para o futuro próximo” (FERREIRO, 1993, p. 53-54).

Soares (2003, p. 19) afirma que “estamos vivendo um momento grave”, o que, para ela, está associado a dois fatores: o chamado fracasso escolar e as tentativas de recuperar a especificidade da educação. Muitas podem ser as causas dessa realidade, que tem impacto na escolaridade inicial e nas demais etapas da educação. Fatores como remuneração, infraestrutura física e material, entre outras condições de trabalho, “interferem nas relações de ensino e aprendizagem e influenciam a valorização profissional” (GOMES; NUNES; PADUA, 2019, p. 292). Além desses elementos inerentes à instituição escolar, temos a formação inicial e continuada de professores como um aspecto importante nessa discussão.

Para Soares (2012, p. 15), no que se refere à formação continuada e alfabetização, “há pelos menos dois pontos nos quais devem ser concentradas as atenções: analisar as relações entre a sala de aula e o que dizem as pesquisas e formar alfabetizadores reflexivos”. De acordo com Gatti (2008), embora as inúmeras iniciativas de formação continuada no Brasil tenham sido criadas devido à necessidade de atualização do docente frente a uma sociedade em mudança, na verdade têm mais a função de preencher as lacunas da graduação.

André (2020, p. 194) destaca que uma forte tendência para se pensar a formação continuada no Brasil é a que vê a escola como um espaço de formação, cujo trabalho coletivo deve ser contínuo, valorizando e envolvendo “um processo de interação, de trocas, de colaboração”. É no coletivo que os professores percebem uma variedade múltipla de caminhos que o trabalho pedagógico pode seguir, pois

a sala de aula, como espaço de aprendizagem e desenvolvimento contínuos, possibilita que o professor também esteja em “permanente desenvolvimento profissional” ([COSTA; ANDRADE, 2016, p. 57, grifo nosso](#)).

Existem vários modelos de formação continuada propostos com a intenção de transformações da prática pedagógica ([JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018](#)), embora essa mudança seja não só cognitiva, mas também psicológica e social, como afirma [Gatti \(2003\)](#), ou seja, a mudança não passa somente pela compreensão intelectual de sua necessidade e de como operá-la, mas passa pela vontade, pelas condições de vida e de trabalho desse docente, pois “não está em jogo somente uma relação de eficácia e eficiência, mas a construção de uma identidade profissional” ([COSTA; ANDRADE, 2016, p. 58](#)).

Em se tratando de formação continuada de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa de formação continuada consolidado por políticas públicas, firmando um compromisso assumido pelos governos federal, estadual e municipal, cujo intuito era assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental e apoiar professores em sua formação ([BRASIL, 2012](#)). O progresso do Pacto era avaliado de acordo com dados colhidos em provas disponibilizadas pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ([BRASIL, 2019](#)).

Ao analisar os marcos históricos da educação de 1988 a 2018 e comparar aos níveis de analfabetismo registrados pelo (INAF) de 2001 a 2018, observou-se que durante os últimos 17 anos houve uma queda de 4% desses níveis. Percebe-se também que essa preocupação é anterior ao ano de 2012, data da criação do PNAIC, devido às leis e programas criados com o intuito de reduzir o nível de analfabetismo no Brasil. Os registros mostram que o problema vem diminuindo, mas que ainda falta muito para se obter resultados mais significativos ([BRASIL, 2019](#)).

A problemática deste estudo gira em torno do impacto do programa na visão de três professoras participantes do PNAIC em termos de formação continuada. A escolha pelas três professoras se deu pelo fato de uma delas ter sido formadora, e as outras duas terem participado integralmente do Pacto. As três atuavam na escola-campo em que acontecia o Programa Residência Pedagógica, e, por isso, havia um vínculo com a instituição e com as docentes, que eram também preceptoras no referido programa. Essa pesquisa ocorreu em 2020, dois anos depois do encerramento do programa.

Como objetivo geral pretende-se identificar qual a contribuição do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras. Como objetivos específicos temos: averiguar como aconteceu a formação continuada dos professores alfabetizadores proporcionada pelo PNAIC em um município do interior paulista, perceber os impactos que o programa proporcionou para a prática na visão dessas professoras, compreender o programa dentro de um contexto de política pública e refletir sobre a importância que a formação continuada pode ter para o fazer pedagógico.

Como nosso foco foi pesquisar a formação continuada de alfabetizadores e não a alfabetização em si, bem como as percepções de docentes, utilizamos autores que nos auxiliaram nessa discussão. O referencial teórico, portanto, tem como autores [Gatti \(2003, 2008\)](#), [Alvorado-Prada \(1997\)](#), [Ferreiro \(1993, 2017\)](#), [Soares \(2003, 2012, 2017\)](#), [Mortatti \(2013\)](#), [Gatti et al. \(2019\)](#), entre outros, e documentos oficiais do [Brasil \(2012, 2019\)](#).

A presente pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, em que três professoras foram entrevistadas por meio de um roteiro semiestruturado, em uma conversação face a face para obtenção de informações de maneira metódica ([LAKATOS; MARCONI, 2010](#)), o que permitiu às pesquisadoras conduzir a entrevista a partir de uma série de pontos específicos ([GIL, 1991](#)). A análise dos dados qualitativos se deu com base em [Bardin \(2016\)](#), seguindo as etapas: pré-análise, exploração do material ou codificação e tratamento dos resultados. Essa pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética sob o número 4.255.963 e os dados aqui revelados manterão o sigilo das participantes, que foram identificadas como professora 1, professora 2 e coordenadora.

## O contexto da alfabetização no Brasil

Muitos problemas que perduram na educação brasileira remontam há séculos, em que a escravidão e o paternalismo eram marcas presentes; entre eles, encontra-se o grande problema que assola a escola brasileira: “o insucesso no acesso à linguagem escrita” ([LUZ, 2009, p. 189](#)). Para [Soares \(2018\)](#), o persistente fracasso da escola em garantir que as crianças aprendam e dominem a língua leva a mudanças constantes de modelos e métodos. A autora menciona que tal fracasso, nas décadas passadas, era mais notável nos anos iniciais, enquanto atualmente ele se estende ao longo da educação básica, sendo percebido por meio das avaliações externas ([SOARES, 2018](#)), além da percepção empírica sentida pelos próprios educadores no cotidiano escolar.

No entanto, [Soares \(2017, p. 13\)](#) menciona que “o discurso em favor da educação popular é antigo: precedeu mesmo a Proclamação da República”. Já em 1882, Rui Barbosa “denunciava a vergonhosa precariedade do ensino”. Ela nos apresenta um cenário histórico no qual as ações em prol da educação eram muito insuficientes. O problema educacional no Brasil é tão grave, real e atual, que [Soares \(2017, p. 13\)](#) diz que “denúncias e propostas de educação popular têm estado sempre presentes no discurso político do país”. Ela afirma ainda que:

Em relação ao ensino fundamental e médio, tem sido recorrente, ao longo dos anos, e particularmente na rede pública, o fracasso escolar: reprovação e evasão, fluxo irregular, baixo nível de proficiência em alfabetização, em língua portuguesa e em matemática, baixa taxa de conclusão na idade prevista, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio ([SOARES, 2017, p. 16](#)).

Quanto à reprovação escolar, [Prioste, Mazzeu e Barbosa \(2016\)](#) mencionam que décadas atrás o problema da alfabetização se revelava pelos altos índices de repetência, mas esse problema não foi

superado depois da implantação do ciclo básico de alfabetização iniciado na década de 1980 em alguns estados com o objetivo de diminuir os índices de repetência nas séries iniciais. A problemática da alfabetização é, portanto, reflexo do problema da educação brasileira num todo. Os autores fazem um minucioso trabalho de análise de publicações que trazem diferentes perspectivas sobre o problema do fracasso nas séries iniciais, bem como reflexões e experiências interessantes. Tal trabalho nos ajuda a perceber que não se trata somente de lidar com a questão da reprovação/aprovação, aspectos como condições de trabalho, qualificação do trabalho do professor, elaboração de políticas, precisam ser considerados quando discutimos o fracasso escolar.

[Rallo e Quevedo \(1993\)](#) dizem que a comunidade escolar brasileira tem consciência dessa realidade e, por isso, há uma luta para tentar resolver os problemas. Mas, como afirma [Soares \(2017, p. 14\)](#), “nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escolas para todos, e a escola que existe é antes contra o povo do que para o povo”. A autora assim se posiciona porque percebe uma contradição entre a escola e sua função social (oportunar a todos o ensino dos conhecimentos científicos, no qual a alfabetização é requisito importante), e o que ela tem revelado ao longo do tempo não conseguindo garantir o aprendizado de todos.

Assim, quando a escola não consegue cumprir sua função social, em especial a escola pública, por atender a maior parcela da população em idade escolar, contribui ainda mais para evidenciar a desigualdade social existente. [Mortatti \(2013\)](#), por sua vez, atribui os problemas na alfabetização a diversos fatores, indo da dificuldade do aluno em aprender até a má gestão dos recursos financeiros. Analisando seu posicionamento, é possível perceber que as discussões, bem como as propostas de soluções a tais problemas, não abrangem a totalidade do desafio enfrentado pelo sistema educacional.

Tal contradição tem sido explicada por meio de três ideologias, as quais são mencionadas por [Soares \(2017\)](#): a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e das diferenças culturais. Essas ideologias formam um pensamento que se torna comum, predominante e justificativa para o fracasso escolar. São muitos os fatores que contribuem para esse estado de coisas, mas, na visão de [Luz \(2009, p. 190\)](#), o maior e mais importante fator de contribuição para isso se encontra na “falta de conhecimento do professor”, o que, para ele, “leva a um alto grau de insucesso no ensino aprendizagem da leitura e da escrita”, pois “a formação do alfabetizador deixa a desejar”.

Sabemos que a escola, enquanto instituição social e formativa, precisa encontrar meios para cumprir sua função, que vão desde o relacionamento da escola com a família, a gestão do espaço escolar, a mediação de conflitos, até o ensino dos conteúdos, visto como essencial. Quanto ao ensino dos conteúdos, temos como parâmetro que “saber ler e escrever de forma rudimentar não é uma condição suficiente para garantir permanência na escola com sucesso e participação ativa e crítica no contexto social e cultural existente” ([SCHIMIDT; AGUIAR, 2016, p. 2.397](#)). Assim, a busca pela educação de qualidade como discurso oficial a partir da universalização passa pela “apropriação do saber historicamente produzido,

dando a eles condição de fazer uso na sua prática social” (SCHIMIDT; AGUIAR, 2016, p. 2.398). Para tanto, dentre esses elementos mencionados, o trabalho do professor nos parece essencial na discussão.

## A formação continuada e o atendimento às demandas do contexto educacional

Perceber a alfabetização para além do codificar e decodificar, compreendendo-a como um complexo meio de aquisição de uma produção humana que é a língua escrita, requer do professor uma clareza do que ele precisa fazer para que o caminho seja trilhado pela criança. E esse caminho pode ser diverso, a depender da situação de existência da criança, do contexto particular no qual a escola está inserida e das condições de trabalho do professor, entre outras. Por isso, há necessidade de o professor olhar a sua prática constantemente e refletir sobre ela criticamente. Porém, essa reflexão precisa ser provocada e estimulada.

Para [Kramer \(2010\)](#), não há um só modelo de prática pedagógica que se deva seguir, por isso, os professores, em conjunto com a escola, deveriam disponibilizar momentos para reflexão sobre as diferentes experiências em articulação com os conceitos das teorias. Percebe-se que esse hábito é um desafio:

Uma via possível seria a promoção na escola da reflexão sistemática dos professores sobre a sua prática a partir da qual conteúdos e atitudes referentes ao processo de construção da alfabetização seriam trabalhados. O desafio se coloca exatamente na concretização dessa alternativa considerando, simultaneamente, as contribuições dos estudos teóricos e a prática concreta, real, dos professores. ([KRAMER, 2010, p. 70](#)).

É destacado por [Romanowski \(2010\)](#) que a formação continuada possibilita conhecimentos sobre diversos assuntos, como escola, sistema educativo, situações de ensino e possíveis soluções, a partir da prática, que podem contribuir para uma ação docente mais crítica e consciente. Mas, para que isso aconteça, é importante ouvir o professor e suas necessidades, para que os programas não sejam impostos sem que o docente se sinta parte deles ([JUNGES et al., 2018](#)).

É preciso uma reciprocidade mútua entre os formadores e os professores em formação, caso contrário, corre-se o risco de não surtir efeito a formação, pois vê-se com claras evidências de não atendimento às necessidades básicas de interdisciplinaridade entre o formador e o formado, haja vista que ambos são responsáveis pela emancipação salutar da educação ([JUNGES et al., 2018, p. 93](#)). Muitos docentes sentem necessidade de que sua experiência seja considerada nos momentos de formação continuada, ou seja, sua realidade e a dos estudantes, bem como os problemas decorrentes desse processo ([JUNGES et al., 2018](#)), uma vez que tais experiências podem ser importante material para formação.

Os cursos de formação continuada no Brasil estão pautados na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), nº 9.394, de dezembro de 1996, dentro de um contexto de valorização dos profissionais



da educação. O inciso II menciona o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” ([BRASIL, 1996](#)) como obrigatório aos sistemas e instituições educativas.

A formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas ([ALVORADO-PRADA, 1997](#)). [Freitas \(2002\)](#) aborda uma preocupação que se mantém atual sobre a precarização da formação e do trabalho docente com cursos cuja carga horária é menor do que aqueles das profissões mais valorizadas socialmente, entre outros elementos. E chama a atenção para a necessidade de uma política de formação e valorização do magistério.

## O programa PNAIC e políticas públicas

Como proposta de melhoria da alfabetização no Brasil, foi lançado em 2012 o PNAIC, que abrange a política de um novo sistema educacional, trabalhando com a ideia da alfabetização da idade certa. Tratava-se de um curso presencial que determinava a docentes o cumprimento presencial de 120 horas anuais, e a orientadores da rede, 200 horas anuais, com caderno de cronograma definido para os dois anos.

O PNAIC considerava que o 1º ano é uma fase em que 97% dos alunos estão matriculados, portanto, é um período em que se ressalta a importância da concentração de esforços para se obter uma educação de melhor qualidade. A intenção era que o Pacto fosse um meio de auxiliar gestores e docentes a superarem os baixos índices de habilidades em leitura e escrita de crianças que concluem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental ([BRASIL, 2012](#)).

De acordo com os dados informatizados pelo Sispacto, nos anos de 2013 a 2014 participaram 625.515 professores nas áreas de linguagem e matemática, com carga horária de 120 e 160 horas. Em 2015, centralizou-se na capacitação da gestão, foram 302.057 formados nas temáticas: gestão, a criança no ciclo de alfabetização, currículo e interdisciplinaridade. No ano de 2016 houve 248.919 em alfabetização e 38.598 em coordenação, focando nos temas de leitura, escrita e letramento em matemática ([BRASIL, 2012](#)).

Foram percebidos alguns desafios, como a desarticulação nas funções das redes e instituições formadoras associadas e ideia do professor se preocupar com a alfabetização de fato somente no 3º ano ([BRASIL, 2012](#)). Apesar disso, foi possível perceber avanços consideráveis, como autonomia de professores e coordenadores na utilização das estratégias e recursos didáticos disponibilizados pelo projeto para alfabetizar, coordenadores pedagógicos mais capacitados quanto ao seu papel de atuação, direcionados na motivação e apoio aos professores em auxílio da promoção de mais leitura e escrita na escola.

Ao participar de algumas reuniões, [Tedesco \(2015\)](#) traz contribuições quanto à reflexão sobre as experiências e reações de professores que fizeram parte do programa PNAIC, relatando posturas significativas e motivacionais na fala de professores participantes e apoio quanto à busca de soluções para problemas que eram compartilhados na troca, conhecimentos em discussões nas reuniões proporcionadas pelo projeto. Relatos de alguns professores mostram suas preocupações e percepção quanto ao projeto:

Professor C: O aprender memorizado deixou espaço para a construção do conhecimento dos alunos, dando prioridade ao desenvolvimento das potencialidades e habilidades, através de temas que estimulam a reflexão, a pesquisa e o debate.

Professor E: Sabemos que em tempos passados a preocupação da escola e do professor era o conteúdo, em que o professor detinha todo o conhecimento e repassava aquilo que tinha estudado, sem reflexão ou visão crítica dos conteúdos. Felizmente hoje elaboramos e construímos melhor nossa proposta de trabalho ([TEDESCO, 2015, p. 68](#)).

As respostas compartilhadas por [Tedesco \(2015\)](#) permitem ponderar sobre os relatos de professores, que, ao participarem do programa PNAIC, expuseram suas visões a partir de suas experiências. Suas visões tinham a ver com a reflexão sobre o contexto educacional atual e a percepção da necessidade de um olhar crítico sobre os conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Os relatos ainda expunham que o PNAIC era espaço de discussão e reflexão, pois permitia o compartilhamento de estratégias e troca de ideias entre professores formadores.

## Percurso metodológico

O presente estudo trata de uma pesquisa de natureza qualitativa que não se reduz a um parâmetro puramente experimental-matemático, conforme explica [Severino \(2016\)](#), mas considera o ser humano na condição de sujeito e, como tal, imbuído de subjetividade e sentido. Assim, para coleta das percepções das educadoras acerca do PNAIC, foi elaborado um roteiro de entrevista criado pelas autoras e validado por duas especialistas.

Para elaboração desse roteiro, foram considerados os objetivos propostos na pesquisa e foram eles que direcionaram o conteúdo das perguntas. As entrevistas eram semiestruturadas e versaram sobre alguns indicadores que foram criados previamente, tendo por base a análise dos documentos e a revisão da literatura envolvendo o Pacto enquanto proposta de formação continuada, tais como: o funcionamento, a contribuição, a repercussão, a questão da descontinuidade e a compreensão que se tem de formação continuada, entre outros.

É importante ressaltar também que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada e, portanto, com certa abertura para tratar de elementos que não estão especificamente citados nas perguntas pré-elaboradas, as entrevistadoras ficaram atentas às reflexões que iam surgindo no decorrer do diálogo.



Após a realização dessas entrevistas, foi feita a transcrição, inserção dos dados e categorização no software para Análise de Conteúdo, o webQDA.

Com base na técnica de análise de conteúdo de [Bardin \(2016\)](#), algumas etapas foram cumpridas. Seguimos as etapas da pré-análise, em que nos deparamos com o material, que precisou ser organizado para ser possível a exploração; nesse momento já ocorreu uma seleção do que, de fato, seria analisado. A exploração do material, como segunda etapa, consistiu no momento de codificação e decomposição dos dados para, então, ser realizado o tratamento dos resultados, que consistiu em atribuir significado, inferir, interpretar e sintetizar.

Para [Bardin \(2016, p. 37, 41\)](#), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, podendo ser compreendida também como “uma análise dos ‘significados’” para exploração de determinados conteúdos e/ou para confirmação/invalidação de determinada hipótese. Vale mencionar que tais procedimentos visam a organização das ideias para responder questionamentos feitos previamente na pesquisa.

A análise de conteúdo com o apoio do software webQDA fornece uma série de resultados gerados por meio de matrizes que são geradas através de associações e relações entre as categorias descritivas (os atributos dos participantes da pesquisa) com as categorias e subcategorias de análise. O atributo escolhido para associação das categorias com as unidades de texto foi o tempo de serviço, por compreender que esse foi o fundamental elemento de discussão a partir dos objetivos da pesquisa.

## Análise e discussão dos dados

Os resultados da pesquisa expressaram, portanto, os dados analisados em articulação com os elementos teóricos para responder aos objetivos propostos e atribuir significado às falas. Da análise realizada emergiram inúmeros resultados. No entanto, a relação entre as categorias que revelou uma maior evidência acerca do objetivo proposto foi o resultado obtido na tabela. Trata-se de uma única tabela, que se repetirá por enfatizar qual parte está sendo discutida.

Na tabela pretendemos destacar os resultados por número de referências ou unidades de texto. Ou seja, os dados numéricos são compreendidos pela frequência (quantidade de vezes) com que determinada referência é mencionada na fala das entrevistadas. Em seguida, faremos a articulação das ideias presentes na tabela com os autores estudados e, por fim, citaremos algumas falas relevantes.

A identificação da frequência ou relação do atributo (tempo de serviço) com a categorização e subcategorização (respostas dos participantes) das análises realizadas não teve a intenção de aferir a intelectualidade ou nível de conhecimento dos participantes, mas de perceber os aspectos de maior destaque dentre as perguntas realizadas e respostas obtidas.

O atributo dos participantes, tempo de serviço (disposição base para o confronto das informações), associado às categorias e subcategorias (agrupamento de respostas padronizadas), possibilitou a

compreensão do fenômeno estudado sob vários aspectos. Ressaltamos também que a quantidade de vezes que uma ideia é apresentada nem sempre representa o seu grau de importância. Uma ideia pode ter sido pouco relatada, mas ser fundamental para a discussão.

Tabela 1: Ênfase na importância do PNAIC enquanto formação continuada

Atributo	Categorias e Subcategorias de Análise										
	Importância do PNAIC enquanto formação continuada				Impacto do PNAIC na prática pedagógica			Descontinuidade das políticas públicas		Compreensão de Formação Continuada	
	Aperfeiçoamento, inovação, atualização da prática	Mudanças, superação do tradicional	Suporte e complemento da formação inicial	Incentivo à troca de experiências	Mudanças na metodologia de trabalho	Conteúdos essenciais de alfabetização	Indicadores da prática atual	Problemas por serem resolvidos	Viabilidade por possíveis intervenções	Importância por promover troca de experiências	Aperfeiçoamento/ Modernização/ Atualização da prática
5 a 10 anos	7	1	8	3	13	3	6	0	4	2	3
10 a 15 anos	2	0	2	0	5	3	1	0	4	0	1
Mais de 15 anos	4	8	0	1	2	2	2	2	0	2	1

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como se pode observar na Tabela 1, o atributo tempo de serviço diz respeito a quantos anos as professoras entrevistadas têm de profissão, associadas às quatro categorias: importância do PNAIC, impacto do PNAIC, descontinuidade das políticas públicas e a compreensão que as entrevistadas têm de formação continuada. Tais categorias estão divididas em subcategorias.

A tabela revela parte dos dados gerados e contém os elementos para se responder aos objetivos propostos: a primeira e segunda categoria nos auxiliam a responder ao objetivo geral de identificar a contribuição do PNAIC na formação continuada dos alfabetizadores e o objetivo específico, que procura perceber os avanços e a relevância que o programa proporcionou na prática; a terceira categoria discute o objetivo, que trata de compreender o PNAIC como política pública; e a última categoria aborda o objetivo que traz sobre o que a formação continuada proporciona ao professor a partir da compreensão que as entrevistadas têm acerca dessa modalidade.

A primeira categoria, conforme destaca a Tabela 1, trata da importância do PNAIC enquanto política de formação de professores, com destaque para quatro subcategorias. A primeira trata do PNAIC enquanto aperfeiçoamento com 13 referências considerando todas participantes; no que se refere às mudanças na prática pedagógica proporcionada por ele, tivemos nove referências; quanto ao suporte que o programa proporcionou às professoras, dez referências e ainda, sobre o incentivo às trocas de experiência, quatro referências. Dentre essas subcategorias, percebemos que aquela que indica o programa como importante porque proporcionou aperfeiçoamento, inovação e atualização da prática contou com um maior número de referências. Para [Oliveira \(2016, p. 280\)](#), a formação continuada deve ser espaço de mudança e inovação, sendo que a mudança “se instala por meio da formação continuada

e consegue obter respostas dos professores quando estes desenvolvem um processo colaborativo e cooperativo”.

Para a coordenadora, que possui mais de 15 anos de experiência profissional, foram encontradas oito referências sobre o PNAIC enquanto espaço de mudança e superação do tradicional. Para ela “houve sim uma mudança na postura do professor no jeito de dar aula”, referindo-se à superação de práticas consideradas tradicionais na alfabetização, como o trabalho com uso da letra isolada para o trabalho com o texto. Provavelmente, por estar há mais tempo trabalhando na área educacional, ela pode perceber a diferença na prática pedagógica dos professores participantes do PNAIC em relação a outros que não participaram ou até mesmo em relação a esses participantes, comparando-os com eles mesmos antes de iniciar a formação.

As professoras 1 e 2, que tinham menor tempo de experiência, podem não ter sentido impacto significativo para a mudança de uma prática pedagógica, porque provavelmente tiveram uma formação mais recente e inovadora, que não distava da que o programa propunha. Por outro lado, as professoras sentiram que foi significativo o suporte oferecido pelo PNAIC, com dez referências. Provavelmente, para elas, em início de carreira, o apoio e suporte é importante e necessário, o que nos faz refletir acerca da contribuição de [Gatti, Barreto, Andre e Almeida \(2019\)](#), que, ao relatarem experiências bem-sucedidas de formação continuada no Brasil, trazem a ideia de conduzir a formação a partir das problemáticas da prática, reflexão calcada na prática pedagógica e valorização dos docentes como protagonistas do seu processo formativo, com professores formadores apoiando e acompanhando a formação continuada dos professores.

Tabela 2: Ênfase na importância do PNAIC enquanto formação continuada

Atributos	Categorias e Subcategorias de Análise										
	Importância do PNAIC enquanto formação continuada			Impacto do PNAIC na prática pedagógica			Descontinuidade das políticas públicas		Compreensão da Formação Continuada		
	Adequamento, inovação, atualização de práticas	Mudanças, superação do tradicional	Suporte e complemento da formação social	Incentivo à ética de desempenho	Mudanças na metodologia de trabalho	Conteúdos essenciais de alfabetização	Influência na prática atual	Resúms por bases teóricas	Prejuízos por práticas ultrapassadas	Importância por experiências de especialistas	Aperfeiçoamento ou atualização de práticas
5 a 10 anos	7	1	3	3	13	3	4	0	4	3	3
10 a 15 anos	2	0	2	0	5	3	1	0	4	0	1
Mais de 15 anos	4	8	0	1	2	2	2	2	0	2	1

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quanto à categoria que trata da repercussão na prática, com 31 referências no total, vale mencionar que [Oliveira \(2016, p. 268\)](#), a partir das investigações de práticas de formação continuada, define que a mudança é “um indicador que se instala como gerador de movimentos”. A categoria mais expressiva foi

mencionada pela professora mais jovem em termos de experiência e se refere à metodologia de trabalho, com 13 referências, uma vez que o programa incentivou o uso de diferentes recursos e estratégias pedagógicas, ampliando as possibilidades do fazer.

Conforme [Brasil \(2012\)](#), as estratégias utilizadas através dos materiais e recursos didáticos que o programa propõe e disponibiliza, sendo eles modelos de apoio, obtêm resultados positivos para o aperfeiçoamento da prática dos professores que promovem um ensino significativo em sala de aula. As ideias de didática e os modelos de materiais (lúdicos) trazidos pelo programa contribuem para ajudar na criação de estratégias diferenciadas em sala de aula.

A coordenadora participante da entrevista relatou que o programa trouxe instruções que eram repassadas em reuniões proporcionadas pelo PNAIC e que foram disponibilizados materiais para auxiliar os professores em seu desempenho em sala de aula durante esse tempo. Recebiam, então, apostilas com conteúdos a serem trabalhados durante todo o ano e uma caixa de jogos pedagógicos, e havia também o incentivo à utilização de meios digitais para o uso de jogos educacionais.

A coordenadora ainda comentou que presenciou certa restrição inicial em uma das professoras participantes do PNAIC, por não querer utilizar as estratégias sugeridas como os jogos em sala de aula, devido à falta de intimidade ou à dificuldade em colocar em prática: “Ela não gostava de trabalhar com jogos em sala de aula e pensava ser impossível inserir em sua prática. Eu fui insistindo, falava: ‘Você tem que começar, vamos iniciar com um jogo hoje e na semana que vem vai colocado regras.’ Hoje essa professora trabalha com jogos maravilhosamente e notou a diferença.”

A professora 2 também mencionou que um impacto do PNAIC se refere à influência que ele exerce ainda hoje na prática: “Algumas coisas sim continuaram, foram coisas assim como didáticas que aprendemos e continuamos.” Após os encontros em reuniões do programa, a coordenadora mencionou que era como se fosse uma sala de aula: elas participavam e tinham tarefas para realizar, entregando uma devolutiva posteriormente, pois havia o acompanhamento das professoras da universidade. O programa também concedeu um cronograma de encontros dos professores e coordenadores. O foco dessas reuniões destinava-se a auxiliar os professores, trazendo explicações de conceitos do currículo e conteúdos que podiam ser trabalhados em sala de aula de maneira diferente e dinâmica.

Nota-se também que os professores que participaram desse programa de formação continuada continuaram colocando em prática no seu dia a dia em sala de aula os conhecimentos adquiridos conforme a fala da coordenadora: “houve uma mudança muito grande na postura do professor depois da formação do pacto”, relacionada às suas didáticas e metodologias.

Tabela 3: Ênfase na descontinuidade das políticas públicas

Ambuto	Categorias e Subcategorias de Análise										
	Impactância do PNAIC em quanto à formação continuada			Impacto do PNAIC na prática pedagógica			Descontinuidade das políticas públicas		Compreensão de Formação Continuada		
	Aperfeiçoamento, inovação, atualização prática	Mudanças, superação do tradicional	Auxílio e complemento de formação social	Recursos à luz de experiências	Mudanças na metodologia de trabalho	Exercícios, instâncias de aprendizagem	Influência na prática atual	Positiva por trazer novos ensinamentos	Prejudicial por provocar interrupções	Importante por promover troca de experiências	Aperfeiçoamento, Modernização/Atualização prática
5 a 10 anos	7	1	6	5	13	5	4	0	4	2	5
10 a 15 anos	2	0	2	0	5	3	2	0	4	0	1
Mais de 15 anos	4	3	0	1	2	2	2	2	0	2	3

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em vista do fato de o programa não estar mais ativo, perguntamos às participantes sobre a descontinuidade das políticas públicas, uma vez que precisam lidar diretamente com as mudanças de direcionamento educacional que se impõem por uma falta de planejamento estratégico por parte dos governos. Para [Prioste, Mazzeu e Barbosa \(2016, p. 2.261-2.262\)](#),

a descontinuidade e desarticulação dos programas, aliada às suas inconsistências e fragilidades teórico-metodológicas ou operacionais, conduz a um quadro de desalento dos profissionais da educação e à persistência dos problemas crônicos que sustentam a desigualdade na oferta de ensino, refletindo e reforçando as desigualdades sociais, regionais e econômicas.

O que ganha destaque nessa categoria é o fato de as professoras 1 e 2 mencionarem que a descontinuidade é prejudicial por provocar interrupções (foram oito referências); em contrapartida, a coordenadora considerou positiva (com duas referências), porque o lidar com o novo motiva aos professores a não se acomodarem.

A coordenadora ressaltou que apesar da pausa das políticas públicas, as mudanças ainda acrescentam na prática docente, como foi o caso da introdução do PNAIC, pois anteriormente havia outras propostas. “Essa formação foi de grande ajuda; sinto falta desse programa, porque os professores precisam. [...] Teve uma época em que não aconteceu a formação e acabei fazendo por conta própria com os meus professores. [...] É muito importante porque você aprende muito. [...] Alguns professores são da Unicamp e eles acabavam fazendo essa formação com a gente, então aprendíamos muita coisa, era muito valioso.”

A professora 1, mencionando o aspecto negativo, explicou: “É que às vezes as coisas estão indo, e vem e acontece isso de você ter que replanejar e trabalhar outro método e, às vezes, você não concorda muito.” Já a professora 2 explica se referindo a um determinado programa do governo: “Às vezes tem coisas que são boas, como o Ler e Escrever. [...] Funcionava, [...] e de repente eles cortam e implantam um outro. Acho que eles precisariam dar uma continuidade naquilo que deu certo e não barrar totalmen-

te." Ideias de atualização e continuidade, e não de ruptura das práticas já consolidadas, estão bastante presentes na fala das duas professoras se referindo ao reflexo das mudanças de políticas na prática pedagógica delas.

Compreende-se que, na visão da coordenadora, os programas são criados para trazer inovações e, por isso, as mudanças seriam positivas. No entanto, pensamos que é necessário perceber também que a falta de uma visão ampla da educação no Brasil pode fazer com que cada governo trace planos independentes, e a falta de continuidade pode representar perdas de investimentos e tempo gastos em estratégias que não terão continuidade no futuro.

Concordamos assim com [Gatti et al. \(2019, p. 178\)](#), que afirmam: “[Há] necessidade de construção de um projeto de formação que defina princípios, estruture atividades e proponha formas de avaliação tendo em vista o perfil do profissional que se pretenda formar.” Quando há descontinuidade e falta de um projeto de formação, ainda que alguns dos resultados permaneçam na prática dos professores, fica difícil a verificação disso em termos de política pública quando o programa já foi extinto.

Tabela 4: Ênfase na compreensão de formação continuada

Atributo	Categorias e Subcategorias de Análise										
	Importância do PNAIC enquanto formação continuada			Impacto do PNAIC na prática pedagógica				Descontinuidade das políticas públicas		Compreensão de Formação Continuada	
Tempo de Serviço	Aperfeiçoamento, inovação, atualização na prática	Mudanças, ruptura de tradição	Supera o conhecimento da formação inicial	Quantos e troca de experiências	Mudanças na metodologia de trabalho	Exercícios essenciais de atualização	Influência na prática atual	Desisto por trazer novos conhecimentos	Injustiça por promover a formação	Importante por promover troca de experiência	Aperfeiçoamento, Modernização, Atualização da prática
3 a 10 anos	7	1	8	3	13	3	4	0	4	2	3
10 a 15 anos	2	0	2	0	5	3	1	0	4	0	1
Mais de 15 anos	4	8	0	1	2	2	2	3	0	2	3

Fonte: elaborado pelas autoras.

Acerca da categoria “compreensão de formação continuada”, com onze referências no total, podemos pensar tanto na importância quanto no que ela promove, de acordo com a opinião das participantes. [Oliveira \(2016, p. 267\)](#) destaca práticas inovadoras de formação continuada em que o lócus da formação é a própria escola, e a “cultura colaborativa, que consiste em um clima que propicie o trabalho de compartilhamento de experiências, baseado no respeito aos valores da escola”, é fundamental para a superação do isolamento e a constituição de um espaço de mudança.

A professora 1, que tem menos tempo de experiência, fez quatro referências à importância da experiência proporcionada pelos programas de formação continuada e à necessidade da troca de experiência entre os pares nos momentos oferecidos pelos programas de formação continuada. Na visão dela, essa troca é interessante porque é aí que aprendem e se ajudam coletivamente uns aos outros. Fa-

lando especificamente do PNAIC, ela diz: “O programa traz novas experiências. É bom porque proporciona essa troca de experiências. Às vezes, algo não funcionou na sua turma, mas, ao contar sua experiência, o outro pode conseguir grandes resultados.”

Entretanto, notamos, nas falas das educadoras, que alguns elementos importantes para a compreensão de formação continuada não apareceram, tais como o desafio da articulação entre a teoria e a prática e a necessidade da reflexão sobre os problemas da prática. Embora essas ideias tenham aparecido ao longo da entrevista em outras questões, não foram mencionadas quando da conceituação do que seja formação continuada.

Pode-se destacar ainda que as entrevistadas mencionaram outros elementos que não foram abordados nos resultados expressos na tabela. Como destaque, tem-se que o projeto contribuiu para o aperfeiçoamento de práticas das professoras em sala de aula, trazendo reflexões coletivas com trocas de experiências, materiais para estudo do professor e didáticos para os alunos, sugestões de métodos, suporte para as dificuldades e andamento do programa. As professoras apontaram que a formação contribuiu para a promoção de inovação e atualização, produzindo momentos de superação de práticas tradicionais.

Outras ideias percebidas nas falas foram a melhoria observada no desenvolvimento das crianças quando da vigência do PNAIC e a recepção positiva por parte das crianças em relação às estratégias e materiais utilizados e que, na opinião das educadoras, o PNAIC poderia servir como um modelo de formação.

Alguns aspectos negativos também foram revelados, como: a necessidade de constantes adaptações devido à falta de recursos por parte da escola e do município e a necessidade de usar os próprios recursos para o investimento para o trabalho. Percebemos também em suas contribuições que houve uma dificuldade encontrada quanto ao colocar em ação os conhecimentos aprendidos, por considerarem pequeno o tempo entre a formação, aplicação das atividades e o feedback. Como sugestão, os pontos negativos poderão servir para futuros estudos no âmbito da formação continuada de professores.

## Considerações finais

A partir dos resultados obtidos na análise de conteúdo em articulação com os elementos teóricos do estudo, percebemos que foi possível identificar a contribuição do PNAIC na formação continuada dos professores e que a alfabetização continua sendo uma área crítica do trabalho escolar brasileiro, enquanto a formação continuada é conduzida por políticas que expressam as visões da educação, sociedade e escola. A ideia de que a descontinuidade das políticas públicas e as mudanças decorrentes delas trazem algumas perdas para o processo educativo, ao mesmo tempo que o programa pode ainda refletir no trabalho dos professores alfabetizadores, se confirmou pela fala das participantes.



Tivemos como resultados decorrentes da análise de dados que as mudanças trazem perdas. Mesmo a entrevistada que vê como positiva a descontinuidade das políticas por proporcionar mudanças entende que se a tendência do momento não for de contribuição planejada para com a educação, as ações ficarão comprometidas. Quanto ao programa ainda se refletir na prática pedagógica atual, ficou evidente nas falas a concordância de que o programa trouxe aprendizados às professoras participantes que ainda refletem na prática delas e, por isso, poderiam servir como modelo.

Essa contribuição diz respeito, sobretudo, às mudanças estratégico-metodológicas, que expressaram uma melhor compreensão da própria alfabetização por parte das educadoras. Outro elemento que surgiu na fala das professoras e justifica o porquê de considerarem que o PNAIC poderia servir como modelo de formação continuada foi a aproximação entre a universidade e a escola, pois os professores formadores eram docentes do ensino superior que acompanhavam todo o processo e propunham reflexões e ações para a superação dos problemas da prática.

Os estudos teóricos, aliados às análises de campo, demonstraram uma maior clareza da realidade, trazendo concretude às ideias relacionadas ao contexto da alfabetização, formação continuada de alfabetizadores e ao próprio PNAIC. Consideramos, no entanto, que a ação do professor não é autônoma em relação ao contexto de trabalho, mas também é determinada por ele. E mesmo compreendendo a necessidade de uma formação inicial sólida e de uma formação continuada que atenda às demandas da realidade, entendemos ainda que as condições de trabalho continuarão exercendo influência sobre a qualidade do trabalho que ele realiza, pois um dos fatores dificultadores da realização plena das ações do PNAIC era a falta de recursos das escolas em que as professoras trabalhavam.

## Referências bibliográficas

ANDRÉ, M.; MARTINS, F. P. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André. **Revista Devir Educação**, 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/241/107> Acesso em: 25 ago. 2022.

ALVORADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 7, 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html> Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Seção

1, Brasília: **Ministério da Educação**, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1264/portaria-mec-n-867> Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretária de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf) Acesso em: 25 ago. 2022.

COSTA, C. C.; ANDRADE, M. F. R. (2016). **Formação docente e políticas públicas: uma visão histórica**. Revista Ciências Humanas - UNITAU, Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/FORMA%C3%87%C3%83O-DOCENTE-E-POL%C3%8DTICAS-P%C3%9ABLICAS%3A-UMA-VIS%C3%83O-Costa-Andrade/69d3648de4fe79732f42c735bbb0910f6a79c7f3> Acesso em: 25 ago. 2022.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf> Acesso em: 25 ago. 2022.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, v. 119, p. 191-20, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000200010> Acesso em: 25 ago. 2022.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Edu.**, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006> Acesso em: 25 ago. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. W. D. A. de.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, V. A. F. M.; NUNES, C. M. F.; PADUA, K. C.. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do Ensino Fundamental I. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.4146> Acesso em: 25 ago. 2022.

JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação (em negrito)**, v. 3, n. 9, p. 88-101, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7146564> Acesso em: 25 ago. 2022.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LUZ, R. H. A escola e a alfabetização no Brasil, um olhar histórico. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 2009. Disponível em: [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_43-1\\_10](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_43-1_10) Acesso em: 25 ago. 2022.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “década da alfabetização no Brasil”. **Cad. Cedes**, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf> Acesso em: 25 ago. 2022.

OLIVEIRA, S. M. Os novos espaços da formação continuada e o papel mediador do professor formador. In: ANDRÉ, M. (Org.), **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

PRIOSTE, C.; MAZZEU, F. J. C.; BARBOSA, E. M. Alfabetização: desafios atuais e novas abordagens [número especial, 2016]. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp.4.9189> Acesso em: 25 ago. 2022.

RALLO, R. M. P.; QUEVEDO, Z. R. **A magia dos jogos na alfabetização**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Kuarup, 1993.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba, PR: Ibpex, 2010.

SEVERINO, A. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SCHMIDT, L. L.; AGUIAR, L. C. A alfabetização no ensino fundamental de nove anos no contexto das políticas educacionais: alguns desafios para reflexão [número especial]. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n.esp.4.9200> Acesso em: 25 ago. 2022.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, 2003.

SOARES, M. A. Entrevista: Magda Becker Soares. **Letra A – O Jornal do Alfabetizador**, v. 8, p. 13-15, 2012. Disponível em: [https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2012\\_JLAesp.pdf](https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/JLA/2012_JLAesp.pdf) Acesso em: 25 ago. 2022.

SOARES, M. A. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. A. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

TEDESCO, S. **Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3819/1/466414.pdf> Acesso em: 25 ago. 2021.