

REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO/A PROFESSOR/A ALFABETIZADOR/A: UM OLHAR PARA O SUBPROJETO DE PEDAGOGIA, LINHA DE AÇÃO ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Daiane de Jesus Andrade Pereira*¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

*Nandyara Souza Santos Sampaio*²

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Resumo: O presente artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa realizada como requisito avaliativo da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso – TCC para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Tal investigação teve como objetivo conhecer como o PIBID, linha de ação Anos Iniciais, do Ensino Fundamental contribuiu com a formação de professores/as alfabetizadores/as. As discussões propostas nesse estudo foram pautadas nos referenciais teóricos de Pimenta e Ghedin (2006); Pimenta (1995 e 1999), Pimenta e Lima (2005/2006); Schon (2000); Gatti (2009 e 2010); Gomes (2011); Soares (1985, 2004 e 1999); Ferreiro e Teberosky (1986); Pimenta e Anastasiou (2002); Mendonça e Mendonça (2006, 2007 e 2010) e Bardin (1979). Para o alcance dos objetivos e questões propostas na pesquisa, utilizamos como dispositivo de produção de dados a entrevista semiestruturada, realizada com 05 professoras alfabetizadoras, egressas do PIBID, subprojeto de Pedagogia, Linha de Ação Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como resultados obtidos, fica evidenciado que o PIBID foi de suma importância para formação das educadoras, pois as capacitou a aprimorar suas habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo do processo de sua formação, aliando teoria e prática de forma satisfatória.

Palavras chave: Formação Docente. PIBID. Professora Alfabetizadora.

Introdução

Entendemos que, para a aprendizagem ser de qualidade, o ensino também deve ser de qualidade. Essa questão do ensino e da aprendizagem serem de qualidade perpassa, entre outros aspectos, pela formação inicial e continuada do professor. Portanto, o ensino de qualidade, que culmine na aprendizagem efetiva dos educandos só será possível se a

¹Daiane de Jesus Andrade Pereira. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Membro do grupo de estudo, pesquisa e extensão sobre a formação do professor alfabetizador – PROALFA. E-mail: dayandrade12144@gmail.com

²Nandyara Souza Santos Sampaio. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Coordenadora do grupo de estudo, pesquisa e extensão a Formação do Professor Alfabetizador – PROALFA.

formação do profissional, o qual é responsável pela construção do conhecimento seja de excelência, pautada na possibilidade desses professores em formação estarem adquirindo saberes necessários à profissão docente.

Portanto, é preciso que sejam investidos mais recursos nos cursos de licenciaturas, possibilitando aos licenciandos um ensino de qualidade, pautado na pesquisa e na extensão. É preciso, também, um maior investimento dos governantes em políticas públicas voltadas para a formação de professores, políticas essas que viabilizem uma maior articulação entre a teoria e a prática, isto é, uma interação efetiva da práxis pedagógica. Uma política pública que vem surtindo efeitos e garantindo aos docentes em formação uma articulação satisfatória entre a teoria e prática, bem como a inserção dos bolsistas no ambiente escolar, favorecendo a elevação da qualidade da educação pública, aliando universidades e escola no processo de formação inicial dos professores no Brasil, é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

O tema dessa investigação é a contribuição do PIBID, subprojeto de Pedagogia, linha de ação Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a formação do/a professor/a alfabetizador/a. Para tanto, discorreremos sobre a colaboração de tal programa para a atuação do professor/a alfabetizador/a. Escolhemos esse tema quando fomos desenvolver uma atividade prática da disciplina de Alfabetização II, componente curricular do curso de Pedagogia da UESB, campus de Jequié, quando tínhamos por foco desenvolver uma intervenção com o Método de Alfabetização denominado Sociolinguístico, em uma escola pública do nosso município.

A partir daí e devido à aproximação e interesse de estudo que tínhamos sobre os aspectos que perpassam o processo de alfabetização, desde o contato com a disciplina de Alfabetização I e ratificando com a disciplina de Alfabetização II no curso de Pedagogia da instituição que fazemos parte, bem como por termos participado do PIBID de outras linhas de ação, tivemos o interesse de pesquisar tal tema.

Assim, nos lançamos ao desafio de entender o seguinte problema: de que maneira o PIBID, subprojeto de Pedagogia, linha de ação Anos Iniciais, contribuiu com a formação de professores/as alfabetizadores/as? Por percebermos que o programa demonstrou bons resultados, no que tange à aprendizagem efetiva dos educandos da referida escola, então, nos propusemos a investigar se esse programa, destinado à formação inicial de professores, contribui de fato para o processo formativo dos futuros profissionais da educação. No caso

da linha de ação específica, nos propusemos a investigar de que maneira o programa contribuiu para que o professor em formação se tornasse um alfabetizador.

Para tanto, partimos das seguintes questões para nos nortearmos durante o percurso da investigação: como o PIBID, linha de ação Anos Iniciais do Ensino Fundamental contribuiu para a formação inicial dos futuros professores alfabetizadores? e, de que maneira o PIBID, linha de ação Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UESB de Jequié/BA, contribuiu para que os professores alfabetizadores adotem algum método de alfabetização na sua atuação profissional?

Desta forma, o objetivo dessa pesquisa foi conhecer como o PIBID, linha de ação Anos Iniciais, contribuiu com a formação de professores/as alfabetizadores/as. A partir desse objetivo, queríamos entender como o programa contribuiu para a formação desses professores alfabetizadores, egressos dessa linha de ação e compreender as maneiras pelas quais o programa foi um auxílio para que os professores alfabetizadores, egressos dessa linha de ação, adotassem um método de ensino na sua prática educativa.

A pesquisa que foi desenvolvida por nós é de abordagem qualitativa, tendo em vista que visávamos compreender como o PIBID, linha de ação Anos Iniciais contribuiu para a formação inicial de futuros professores alfabetizadores e entender a contribuição desse programa para que os professores alfabetizadores adotem algum método de alfabetização na sua atuação profissional.

Aspectos históricos da formação docente no Brasil

Para Saviani (2005, p. 12), “no Brasil a questão do preparo de professores emerge após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. Para ele, a primeira Escola Normal que teve por base a formação inicial de professores no Brasil foi criada em 1835 em Niterói, capital da província do Rio de Janeiro.

Segundo o autor, a Escola Normal era pautada na simplicidade, na qual o currículo retratava os conteúdos “da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didática-pedagógica” (SAVIANI, 2005, p. 12).

Saviani (2005) aborda, também, a trajetória da formação docente no Brasil em três períodos históricos os quais para ele foram decisivos para a formação de professor no país. O primeiro ponto, segundo Saviani (2005), foi datado em 1890, com o advento da reforma

da Escola Normal de São Paulo, na qual, o modelo adotado para a formação de professores, a partir da reforma, se espalhou por todo o Brasil.

O segundo ponto decisivo para a história da formação de professor, segundo Saviani (2005), foi marcada nos anos de 1932 e 1933, com as reformas do ensino no Distrito Federal e no Estado de São Paulo, respectivamente. Tais reformas foram iniciadas no Distrito Federal por Anísio Teixeira e em São Paulo por Fernando de Azevedo. A partir dessas reformas no Distrito Federal e no Estado de São Paulo, Saviani (2005, p. 11) aborda que;

Define-se o modelo de Escola Normal que, adotado por vários Estados brasileiros, se incorporou na Lei Orgânica do Ensino Normal decretada em 1946. Ainda nesse momento define-se o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário ao serem instituídos, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles, o de Pedagogia.

Saviani (2005) destaca que o terceiro ponto decisivo para a história da formação inicial de professor no Brasil foi no ano de 1971, como a reforma do ensino. Com a reforma, “se deu a descaracterização da escola normal, ao ser criada a habilitação magistério” (SAVIANI, 2005, p. 11).

Lüdke e Boing (2012) expressam que as instituições de formação docente passaram por muitas dificuldades ao longo da história da educação no Brasil. Para os autores, “desde o início da institucionalização dessa formação, por meio de escolas especialmente a ela destinadas, as Escolas Normais, ficou patente o padrão que dominaria essa formação, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (LÜDKE e BOING, 2012, p. 437).

Sobre os Institutos de Educação criados nos anos de 1932 e 1933 por Anísio Teixeira e por Fernando de Azevedo para o preparo inicial de professores, Lüdke e Boing (2012) elucidam que esses institutos possuíam uma estrutura com foco na pesquisa e no experimento da prática. Segundo os autores, tais institutos perderam esse foco quando os aliaram à Universidade de São Paulo e à Universidade do Distrito Federal, as quais organizavam os cursos de formação inicial docente para o ensino secundário com base no modelo “3 + 1”, fundamentado no Decreto Lei nº. 1.1190, de 1939.

Segundo Lüdke e Boing (2012, p. 437), nesse esquema, “três anos do curso são consagrados ao estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática”. Tal esquema trouxe vários prejuízos para a formação de professores no Brasil, pois, retirou dos cursos o caráter científico da pesquisa acadêmica. Os autores Lüdke e Boing (2012) nos

chamam à atenção que os resquícios desse esquema de organização prevaleceram por muitos tempos, ao longo dos anos, nos cursos de formação de professores e esses resquícios trouxeram consequências para os cursos de formações de professores atualmente, como a “precariedade das políticas formativas” (p. 437).

No que tange aos aspectos históricos da formação de professor, Gatti (2010), elucida que o preparo inicial de professores foi proposto no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais. Nelas, os docentes eram preparados para o ensino das primeiras letras em cursos específicos. Segundo Gatti (2010), antes do século XX, não tinha curso de formação específica para professores no Brasil. A função de docente era exercida por profissionais liberais ou autodidatas. Somente no início do século XX que se tem a preocupação com a formação docente para o ensino secundário e, posteriormente, ensino médio (GATTI, 2010).

Aspectos legais da formação docente no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, traz normatizações que regem a educação brasileira. É a lei maior que estrutura a Educação Básica e Superior no Brasil. A LDBEN nº 9.394/96 trouxe aspectos significantes para a formação de professores no país, entre esses aspectos a valorização do magistério e a melhoria na qualidade dos cursos de formação inicial docente.

Ao analisarmos o Art. 62 podemos perceber a exigência da LDBEN nº 9.394/96 que a formação inicial do professor da Educação Básica se dê em cursos de graduação, em licenciatura plena:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Apesar de trazer a exigência do nível superior em licenciatura plena para professores atuarem na Educação Básica, a LDBEN nº 9.394/96 se contradiz quando abre margens para os Institutos de Nível Superior, e isso nos faz ressaltar o que Gomes (2011, p. 105), expressa que a referida lei “deixa muitas lacunas, sujeitas a múltiplas interpretações, ficando, assim, de difícil compreensão para ações posteriores no sentido de garantir a qualidade de ensino”.

A autora, analisando tal artigo, ainda ressalta que a LDBEN nº 9.394/96 se contradiz também quando “determina que a formação de docentes para a educação básica se dê no

nível superior, por meio de licenciatura plena, [...] mas admite que seja precedido da formação mínima de nível médio, na modalidade normal” (GOMES, 2011, p 106).

O artigo 63 da LDBEN nº 9.394/96 diz que:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

No artigo 63 da LDBEN nº 9.394/96 podemos perceber a manutenção legal dos Institutos Superiores de Educação, e dos seus cursos normais superiores, para a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O referido artigo, quando assegura cursos de formação de professores que se dá fora dos cursos de licenciatura plena não garante em nada a qualidade na formação inicial de professores.

Política Nacional de Formação de Professores: PIBID

Dentre as legislações aprovadas no Brasil, que regem a educação do país, temos as políticas nacionais que visam trazer melhorias para a qualidade da formação de professores, tanto em nível inicial como continuada. A qualidade da educação está relacionada a vários aspectos e dimensões, sejam políticas ou pedagógicas. Bem diferente do que muitos pensam qualidade não se refere apenas ao nível de ensino de uma determinada instituição, ou ao nível de aprovação de seus educandos nos exames, mas, relaciona-se também à gestão democrática, à boa formação inicial e continuada dos professores, às boas condições de trabalho, entre outros.

Desta forma, os entes federados por meio do regime de colaboração, efetivado através das Secretarias de Educação e o Ministério da Educação propõem políticas de formação de professores que incentivam essa qualidade na formação de professores, o que consequentemente gerará uma qualidade na Educação Básica do país, pois:

A qualidade dos docentes e o ambiente que criam na sala de aula, excluídas as variáveis extraescolares, são fatores decisivos que explicam os resultados de aprendizagem dos alunos, o que significa que as políticas orientadas a melhorar a qualidade da educação só podem ser viáveis, se os esforços se concentrarem em transformar com os docentes, a cultura da instituição escolar. Por sua vez, sem o concurso dos professores, nenhuma reforma da educação terá sucesso (UNESCO, 2007, p. 15).

Neste mesmo sentido, o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, fixou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

O artigo 3º do referido decreto institui os objetivos das Políticas Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, o inciso X traz que um desses objetivos é:

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASIL, 2009).

Para atender ao objetivo expresso no inciso X citado acima, dentre outros, é o que propõe a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, visando a integração entre as escolas públicas da Educação Básica com a formação inicial docente, proporcionando e promovendo a melhoria na qualidade da educação e da formação de professores, numa via de mão dupla.

O decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, revogou o decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, além de instituir os objetivos e finalidades do decreto revogado, também fixou, em seu artigo 11, o apoio financeiro e técnico do Ministério da Educação para os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, conforme o estabelecido nos incisos a seguir:

- I - cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura [...];
- III - cursos de segunda licenciatura, para profissionais do magistério em exercício, para que tenham formação na área em que atuam [...];
- VI - cursos de formação continuada;
- VII - programas de iniciação à docência, inclusive por meio de residência pedagógica (BRASIL, 2016).

O referido decreto nº 8.752/2016, atualmente vigente em nosso país, prevê no seu artigo 3º os objetivos da Política Nacional de Formação de professores, dentre os quais destacamos os incisos a seguir:

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades [...];

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada [...];

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE (BRASIL, 2016).

E ainda estabelece no artigo 16, que:

[...] a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica (BRASIL, 2016).

A CAPES gerencia os programas de formação docente através de duas linhas de ação, a saber:

1. Na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. 2. No fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério³.

Os programas e políticas instituídas pela CAPES que tem por base a formação de qualidade do educador, são o PIBID, a PARFOR, a Residência Pedagógica, o OBEDUC, o LIFE, o Prodocência, dentre outros.

O PIBID, gerenciado pela CAPES e instituído pelo Ministério da Educação, criado pelo Decreto nº 7.219/2010, proporciona aos discentes dos cursos de licenciaturas uma maior e mais eficiente aproximação com a prática do cotidiano escolar de instituições públicas e do contexto em que essas escolas estão inseridas. Atualmente, o novo Edital Capes nº 07/2018, de 01 de março de 2018, o qual tem por finalidade e público-alvo, ofertar bolsas para “discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁴”.

³ FONTE: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica>

⁴ FONTE: <http://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>

No entanto, o Edital anterior do PIBID, nº 061/2013, de 02 de agosto de 2013, tinha por finalidade ofertar bolsas de iniciação à docência para os discentes dos cursos, sem fazer distinção se os mesmos estavam na primeira ou segunda metade do curso, bem como, ofertava bolsas para os supervisores que são professores das escolas públicas e para o coordenador de linha de ação do projeto desenvolvido pela IES.

Essa mudança proposta pelo MEC se deu devido à segunda metade do PIBID ser destinado ao programa Residência Pedagógica, o qual oferece bolsas aos estudantes que estão a partir do 5º semestre dos cursos de licenciaturas e por um período de 18 meses, tal programa tem por base transformar os bolsistas do PIBID em professores assistentes de classe que, em muitos casos, substituirão o trabalho do docente regente por uma baixa remuneração. Além de restringir o escopo do PIBID, tal edital do programa ainda corre o risco de não elevar a qualidade da formação docente, pois, não aliará teoria e prática de forma satisfatória, sendo possível ainda a elevação da desvalorização docente, quando abre margens para que a mão de obra dos bolsistas substitua a mão de obra dos professores. Fato este que é bem diferente dos objetivos que o PIBID propõe.

O artigo 3º do decreto nº 7.219/2010, nos incisos a seguir, ressalta que os objetivos do PIBID são:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

O referido programa possibilita ao licenciando a experiência da docência a partir das linhas de ações desenvolvidas por cada subprojeto, colocando-os em contato e em convivência com os professores e gestores da rede pública. Também proporciona aos professores em formação vivenciar a práxis pedagógica, articulando a teoria e a prática de forma significativa, além de possibilitar a realização de pesquisas sobre a prática dos professores, uma vez que a inserção destes autores no contexto escolar proporciona a investigação do contexto escolar e o desenvolvimento de artigos e textos acadêmicos. Nesse

sentido, “aprender é pesquisar, produzir. Só existe professor se o aluno aprende e não há aluno que aprende se o professor não aprende, não pesquisa. O professor aprende trabalhando e refletindo sobre o seu trabalho” (GADOTTI, 2013, p. 12).

Além da bolsa auxílio, o PIBID contribui para a formação inicial de futuros professores, pois, os insere no contexto escolar como pesquisadores e com o olhar de observadores e coparticipes do processo.

Fica evidenciado o quanto este programa tem apresentado resultados satisfatórios, atingindo as suas metas de estar contribuindo na formação de futuros docentes. Com isso, cria-se uma aliança entre universidade e escola, proporcionando uma articulação entre a teoria e a prática, assim como proporciona-se a reflexão necessária para uma prática docente consciente da complexidade que envolve o processo educativo.

As contribuições do PIBID para a formação inicial do professor/a alfabetizador/a

Ratificamos que, para o graduando em licenciatura se tornar um bom professor, ele necessita não somente dos conhecimentos adquiridos teoricamente, mas de uma boa iniciação nas atividades da prática docente, o que lhe possibilitará construir em seu reservatório, saberes plurais, necessários ao professor/a, sobretudo, ao professor/a alfabetizador.

Ser alfabetizador/a exige do/a professor/a uma formação inicial de excelência, pautada em saberes profissionais necessários para a alfabetização efetiva dos educandos. Desta forma, o curso responsável pela formação inicial do professor/a alfabetizador/a, neste caso o de Pedagogia, deve possibilitar ao educador/a alfabetizador/a construir e mobilizar diversos saberes durante a sua formação inicial, processo que terá continuidade durante o período de sua atuação profissional como professor/a.

Com base nos relatos das depoentes da pesquisa, podemos notar que a formação pedagógica das professoras alfabetizadoras se deu através dos conhecimentos adquiridos por meio do curso de licenciatura de Pedagogia da UESB, campus de Jequié/BA, por meio do estágio supervisionado obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e por meio das intervenções do PIBID, enquanto bolsistas do mesmo, pois, tais experiências levaram-nas a vivenciar e vivenciar o “chão da escola”, articulando de forma satisfatória teoria e prática, como depõe a participante da pesquisa:

Meu processo de formação se deu através dos conhecimentos adquiridos na universidade, no curso de formação de professor de Pedagogia e no PIBID - Programa de Iniciação Docente, e

também pela formação no estágio. Enfim, no “chão da escola” e não foi suficiente. Sabemos que todo professor tem que estar inserido no processo de formação e tem que estar sempre buscando conhecimento, pois a cada momento a sociedade muda, as coisas se atualizam e não cabe a um professor não se atualizar. Então, o meu processo de formação é continuado e não é suficiente. Eu busco sempre estar estudando, sempre estar buscando novas formas de conhecimento, para poder atuar em sala de aula, de forma que eu possa ser uma professora transformadora (LUÍSA, 2018).

Notamos na fala da depoente Luísa, que o curso de Pedagogia da UESB campus de Jequié, instituição a qual fez parte, teve papel fundamental na sua formação profissional, pois, a levou a aquisição de conhecimentos imprescindível ao pedagogo, como os conhecimentos teóricos das disciplinas que compõem o currículo do curso, os quais são essenciais ao reservatório do conhecimento do pedagogo. Outro aspecto que a docente levanta é a contribuição do PIBID para a sua formação docente, pois, oportuniza aos estudantes articularem e experienciam a prática durante a graduação. O programa se configura como uma das principais alianças das Universidades, porque leva os discentes a um longo contato no “chão da escola” de forma satisfatória.

Quanto ao papel do Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na formação dela, se deu devido o Estágio se configurar como o momento no qual o professor em formação irá se apropriar de saberes necessários para exercer seu ofício de docente. É o momento no qual o estagiário estará inserido no ambiente escolar, vivenciando saberes múltiplos, derivados de uma sala de aula heterogênea sob a supervisão de um docente já graduado e licenciado para exercer o ofício de professor. É o momento também de aliar teoria e prática, de refletir sobre a práxis na ação docente.

A professora Luísa nos leva ao entendimento que a formação inicial não dá conta de formar o professor alfabetizador. A formação inicial se faz necessária, pois, é o que habilita o graduado ser professor, de maneira que o mesmo adquira conhecimentos primordiais para a iniciação da carreira profissional, mas, na fala de Luísa, entendemos que é preciso que o professor recém-formado busque a formação continuada, para dar conta da construção de saberes necessários para que o professor/a seja transformador/a.

O PIBID e a formação acadêmica

As depoentes relatam que o PIBID, linha de ação Anos Iniciais Ensino Fundamental contribuiu de forma ímpar na sua formação acadêmica, pois, as levou para o “chão da escola”, aliando teoria e prática. Como expõem as depoentes a seguir:

O PIBID contribuiu da melhor maneira possível. O PIBID nos levou para prática. Sem contar os diálogos, as discussões e os estudos teóricos. Teoria e prática lado a lado. Posso dizer que o PIBID deveria ser complemento essencial para o curso de Pedagogia (LAILA, 2018).

O PIBID é um programa que insere o aluno na escola e isso faz toda a diferença no processo de formação, pois, passamos a ter contato com a realidade escolar (LUÍSA, 2018).

Com os depoimentos das professoras Laila e Luísa, percebemos que o PIBID contribuiu para inseri-las no ambiente escolar, levando-as a conhecer e ter contato com os aspectos que permeiam esse ambiente. Mas, o que mais as depoentes enfatizaram foi a contribuição que o programa deu para a articulação entre a teoria e a prática em seu curso de formação, vez que o PIBID lhes possibilitou a imersão no contexto escolar, proporcionando a articulação e a aprendizagem em meio à teoria e à prática.

Concordando com a fala das depoentes, quando asseveraram sobre a importância do PIBID para a formação inicial dos futuros professores, quando aliou a teoria e a prática, Veiga (1989, p.17) afirma que “a teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas se encontram em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo”.

Desta forma, o PIBID possibilitou aos licenciandos estarem em contato com a prática desde o início do curso de graduação, bem antes de adentrem nas disciplinas de estágio, que são consideradas como a parte prática do curso. Acreditamos que o PIBID levou as professoras a estarem preparadas para adentrarem na sala de aula, pois, elas já conheciam e estavam familiarizadas com o ambiente escolar, frutos das experiências provenientes do programa.

O PIBID e a formação do professor Alfabetizador

As professoras alfabetizadoras, colaboradoras dessa pesquisa, foram categóricas em falar da grande importância do PIBID, Subprojeto de Pedagogia, Linha de Ação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a sua formação como alfabetizadora e atuação profissional. Segundo os depoimentos obtidos, o programa serviu de base para que as mesmas enxergassem que na sala de aula as crianças aprendem de formas distintas, pois, estão em níveis de aprendizagem da leitura e da escrita diferentes.

As depoentes nos relataram, também, que aprenderam a planejar, a fazer diagnósticos para verificar os níveis de leitura e de escrita de cada educando e a fazer intervenções

diferenciadas, com base nos níveis de escrita das crianças, para que as mesmas possam assim progredir para o nível seguinte.

Outro ponto fundamental relatado pelas depoentes foi que o PIBID as ajudou para que hoje elas fossem professoras alfabetizadoras, como depõe a colaborada a seguir:

O PIBID foi o principal responsável para minha formação acadêmica como alfabetizadora, pois nossas ações no projeto nos possibilitaram conhecer as principais dificuldades que o professor passa em sala de aula. Também nos permitiu conhecer estratégias de leitura e escrita, para que os alunos tenham um bom desempenho em seu processo de aprendizagem. Conheci o método sociolinguístico, o qual trabalhamos nas intervenções do PIBID, cujo principal objetivo era trabalhar palavras-geradoras retiradas de um gênero textual (MILENA, 2018).

Com o depoimento da professora Milena, supomos que o PIBID, Subprojeto de Pedagogia, Linha de Ação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribui para a sua formação de professora alfabetizadora, quando lhe possibilitou entender o caminho pelo qual a criança trilha para a aquisição da leitura e da escrita, bem como, possibilitou o conhecimento de estratégias eficientes de leitura e escrita, que contribuem para o bom desempenho no aprendizado das crianças.

É imperioso que o/a professor/a alfabetador/a conheça e compreenda natureza da leitura e da escrita, pois, ele é quem conduz a criança ao aprendizado. Com isso “ler e escrever são atos linguísticos [...], a compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos, é indispensável ao processo de alfabetização” (CAGLIARI, 1991, p. 08). Portanto, um dos fatores, segundo o exposto até o momento, é que o PIBID – Subprojeto e Linha de Ação pesquisados – favoreceu que a docente compreendesse esse caminho vivenciado pelas crianças, no processo de aquisição da leitura e da escrita.

O PIBID – Subprojeto de Pedagogia, Linha de Ação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da UESB campus de Jequié/BA, oportunizou que as professoras alfabetizadoras conhecessem e experenciassem o trabalho com um método de ensino da leitura e da escrita. Fato este que fica constatado na fala da professora Milena e das demais depoentes, como relata a professora Luísa, que durante seu período de formação inicial não teve nenhum contato com nenhum método de alfabetização, somente depois que ingressou no PIBID conheceu o método sociolinguístico (LUÍSA). Corroborando com a fala dos depoentes, Mendonça e Mendonça (2010, p. 129), afirmam que o método de alfabetização sociolinguístico “oferece alternativa eficiente aos educadores alfabetizadores comprometidos com a formação de cidadãos críticos e competentes para construção de uma sociedade mais justa”.

Diante do exposto, fica evidente com as falas dos depoentes, que o PIBID – Subprojeto de Pedagogia Linha de Ação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da instituição referida acima – oportunizou às ex-bolsistas conhecerem e terem um trabalho efetivo com um método de alfabetização, quando o programa lhes oportunizou um longo tempo de trabalho no campo, proporcionando que as mesmas entendessem os níveis pelos quais as crianças passam até a aquisição da leitura e da escrita, a estarem fazendo intervenções com base no letramento e nas atividades diferenciadas por nível de escrita, bem como oportunizou que essas professoras alfabetizadoras, depoentes da pesquisa, adotassem atualmente um método de alfabetização, alicerçando as respectivas práticas profissionais em teorias e princípios pedagógicos.

Considerações Finais

Evidenciamos a partir dos relatos obtidos, que o Programa de Iniciação à Docência, Subprojeto de Pedagogia, Linha de Ação nos Anos Iniciais contribuiu, de forma significativa e efetiva para a formação inicial dos professores alfabetizadores, pois, possibilitou-lhes o exercício da ação – reflexão – ação, assegurando a construção de práxis pedagógica.

Desta forma, os cursos de formação docente devem proporcionar mais vivências com a práxis e não somente a teoria desvinculada da prática ou vice e versa. Salientamos que o PIBID foi de suma importância para formação das educadoras, pois as capacitou a aprimorar suas habilidades e conhecimentos adquiridos ao longo do processo de sua formação, aliando teoria e prática de forma satisfatória. Isto é, o PIBID foi imprescindível para a qualificação profissional dessas professoras, pois as levou a refletir sobre a práxis pedagógica.

Ao possibilitar a reflexão entre teoria e prática, a reflexão necessária para entendimento do fazer pedagógico docente, quando os leva para o “chão da escola”, em especial o da escola pública, o PIBID contribuiu, a partir dos conhecimentos mediados, que os professores construíssem a sua identidade docente em uma sala de aula heterogênea.

Outro fato constatado com os depoimentos e que responde a indagação da nossa investigação é que o PIBID, subprojeto de Pedagogia, Linha de Ação nos Anos Iniciais, contribuiu para a formação das professoras alfabetizadoras quando as oportunizou adquirir saberes necessários para subsidiar a sua prática alfabetizadora. Esses saberes são entendidos, no sentido amplo de construção do conhecimento, sobre os processos que envolvem o trabalho com a alfabetização, com o letramento e com a adoção de um método de ensino.

Por fim, salientamos que o PIBID tem contribuído e muito para a melhoria na qualidade do ensino nos cursos de formação docente, sobretudo, para desfazer a persistente lacuna existente entre a teoria e a prática. O referido programa é uma política pública de formação de professores, o qual leva os licenciandos para os espaços escolares e possibilita aos docentes em formação aliar a teoria com a prática, a pesquisa e a investigação do ambiente escolar e os conhecimentos teóricos, tendo como base a ação-reflexão-ação da prática pedagógica. O programa possibilita ao futuro docente entender a práxis pedagógica e a estar com o olhar de pesquisador, desviando-se assim de uma modalidade tradicional e burocrática de formação, a qual prevaleceu por muito tempo no Brasil.

Referências

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz. MENDONÇA, Márcia (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 16. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. RETO, L. A. e PINHEIRO, A. (Trad.). Lisboa: Ed. 70, 1979.
- BORGES, M. C. AQUINO, O. F. PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.42, p. 94 – 112, jun 2011.
- BRASIL, Ministério de Educação. **Parecer CNE/CP 2/2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18/08/2018.

BRASIL, Ministério de Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 – LDBEN. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18/08/2018.

BRASIL, Ministério de Educação. **Parecer CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002**, Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 18/08/2018.

BRASIL, Ministério de Educação. **Parecer CNE/CP 09/2001**, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 18/08/2018.

BRASIL, Ministério da educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Guia do Formador. Módulo 1**, Janeiro 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf>. Acesso em: 25/08/2018.

BRASIL, Ministério da saúde. **Conselho Nacional de Saúde: Resolução CNS Nº196/96 versão 2012**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_encep2012.pdf>. Acesso em: 21/10/2018.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58. Editora UFPR, 2002.

CAGLIARI, L. C. O que é preciso para saber ler. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. (Org.). **Diante das Letras: A Escrita na Alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
CUNHA, E. R. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. **Revista Cocar**, v. 1, p. 31- 39, 2007. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/130/106>>. Acesso em: 01/06/2018.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, 11, 2008.

FÁVERO. M. L.A. **Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão**. São Paulo: Cortez, 1992.

FERRARO, A. R. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. IN: MORTATTI, M. R. L. FRADE, I. C. A. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. **Seminário regional sobre alternativas de alfabetização para a América Latina e o Caribe**. Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região. Brasília: Ministério da Educação/OREALC, 1987.

FONTANA, M. J. FÁVERO, A. A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **REI – Revista de Educação do IDEAU**, Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013. Disponível em:
<https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/30_1.pdf>. Acesso em: 18/08/2018.

FRADE, I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Florianópolis: COEB 2013. Disponível em:
<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 01/09/2018.

GATTI, B. A. BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professor no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Capinas, V. 31, n. 113, p. 1355 – 1379, out. – dez. 2010.

GATTI, B. A. BARRETTO, E. S. S. ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, W. A. D. Fundamentos Epistemológicos do Desenvolvimento do Estágio com Pesquisa. **Poiésis Pedagógica** - v. 5/6 - p. 15-32 - jan./dez. - 2007/2008.

GOMES, R. C. M. A formação dos professores no contexto atual. **Revista de Educação**, v. 14, n. 18, p. 103 – 125, 2011.

GROSSI, E. P. **Alfabetização em classes populares: didática do nível pré-silábico**. São Paulo: SE/CENP, 1985.

GROSSI, E. P. **Didática do nível pré-silábico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas Implicações para o Ensino de Língua Materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em:

<<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 07/09/2018.

LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, V. 42, n. 146, p. 428 – 451, maio/ago. 2012.

LÜDKE, M. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

LIMA, M. S. L. GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. Brasília: **Revista de biblioteconomia**, v.25, n.2, p. 167-180, 2001.

MEIRA, M. E. M. Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. **Ciênc. educ.** vol.5, n.2, pp.61-70, 1998.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Alfabetização reinventada: o método sociolinguístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. **Revista ACOALFAp**: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 1, 2006.

MELO, P. Formação de Professores. **Revista Aprendizagem**. Pinhais, n. 2, p. 13- 20, set./out., 2007.

MENDONÇA O. S.; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDONÇA, O. S. A Eficiência do Método Sociolinguístico: uma nova proposta De alfabetização. **Conteúdo e didática de alfabetização**, 2010. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40145/1/01d16t10.pdf>>. Acesso em: 13/04/2018.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Conteúdo e didática de alfabetização**,

2010. Disponível em: <<http://www.finom.edu.br/cursos/arquivos/2017822204354.pdf>>.
Acesso em: 13/08/2018.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. IN: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. IN: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**, Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? IN: ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, Antonio (org). **Vida de professores**. Portugal: Editora Porto, 1992.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica. CATANI, D. B. (Trad.). **Revista Brasileira de Educação**, Set-Dez 1999, n° 12, pp. 5-21.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n.94, p.58-73, ago. 1995.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. D. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação Santa Maria**, v. 30 – n. 02, p. 11 – 26, 2005.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da. Educação Linguística: o que é? **Revista Cocar**, Belém, v. 1, n. 2, p. 76-91, junho/dezembro, 2007.

SILVA, S. E. G.; SANTOS, S. Curso de pedagogia: contribuições para a prática do professor alfabetizador. **Educere**: 2015. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15912_7714.pdf>. Acesso em 25/08/2018.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cad. Pesq.**, São Paulo: 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos**. Artmed Editora: Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004. Disponível em:<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 23/10/2017.

SOARES, M. Alfabetização: O Saber, O Fazer, O Querer. IN: MORTATTI, M. R. L. FRADE, I. C. A. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: UNESP. **Cadernos de formação: Alfabetização**. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003.

TARDIF, M. LESSARD, C. LAHAYE, L. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria& Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: **Seminário de Pesquisa Sobre o Saber Docente**. Fortaleza: UFCE, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. – Brasília : UNESCO, OREALC, 2007. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 12/05/2018.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F. de (org.). **Práticas de leitura e escrita**. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

VILLELA, H. O. S. O mestre – escola e a professora. IN: LOPES, E. M. T. FARIA FILHO, L. M. VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva do professor**: Idéias e Práticas. NÓVOA, M. (Trad.). Lisboa: Educa, 1993.