

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

A formação continuada de professores e seus reflexos no ensino da leitura nos anos iniciais

Marta Maria Minervino dos Santos

Marta Auxiliadora da Silva Cavalcante

Resumo: As reflexões presentes neste trabalho são decorrentes dos resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou a “Formação continuada de professores e seus reflexos no ensino da leitura nos anos iniciais”, cujo objetivo principal foi compreender as propostas de formação continuada de professores dos anos iniciais e suas contribuições para a prática docente no que concerne ao ensino de leitura. Para tanto, realizamos um levantamento sobre estudos que trataram dos temas base da investigação, a saber: sobre formação continuada, utilizamos: Shön, (2000); Nóvoa, (1999), Imbernón (2010) entre outros. Analisamos os Programas Pró-letramento (2007) e PNAIC (2012) que abordam a leitura a partir das relações entre os sujeitos e seus conhecimentos. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada na Secretaria de Educação e em duas escolas pública da cidade de Maceió. Os resultados demonstram que a formação continuada contribui de forma significativa para o ensino de leitura nos anos iniciais, o que já representa um avanço, porém, verificamos que os professores ainda encontram impasses em sala de aula, para abordar esses conhecimentos adquiridos, e desenvolver o aprendizado significativo da leitura, ou seja, os professores, mesmo depois de passar por uma formação inicial (em pedagogia) e por formações continuadas, ainda encontram dificuldades em utilizar os conceitos e orientações para o ensino da leitura em sala de aula.

INTRODUÇÃO

As reflexões presentes neste trabalho são decorrentes dos resultados de pesquisa de doutorado que investigou a “Formação continuada de professores e seus reflexos no ensino da leitura nos anos iniciais”. O estudo concentrou sua análise na compreensão das propostas de formação continuada de professores dos anos iniciais e suas contribuições para a prática docente no que concerne ao ensino de leitura. As questões relativas à reflexão da formação continuada de professores no Brasil ainda se estabelece como necessária através do nosso questionamento que ainda

precisamos prosseguir pesquisando: como as formações continuadas de professores vêm contribuindo para o ensino da leitura em sala de aula? Para responder a esta pergunta, pretende-se analisar, neste artigo, as considerações que os cursos de formação continuada trouxeram para a prática docente em relação ao ensino de leitura.

Com isso, situamos nosso trabalho como uma pesquisa qualitativa, com abordagem do estudo de caso, pois se trata de “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2015, p. 32).

Nesse contexto, este estudo foi desenvolvido com a pretensão de identificar o ensino de leitura a partir das orientações dos programas de formações continuadas para professores do Ensino Fundamental nos anos iniciais, e está fundamentada nos documentos que regem essas formações como, por exemplo, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica: objetivos, diretrizes e funcionamento (2005), Plano Nacional de Educação (2011), bem como, as orientações de ensino da leitura que são adotadas para formar os professores.

Dessa forma, os documentos oficiais que regulamentam o ensino e a formação de professores demonstram afinidade com a concepção de linguagem como espaço de interação entre os sujeitos. Nessa concepção, a leitura é vista como processo de interação entre o leitor, o autor e o texto e tal concepção está definida nos documentos do Ministério da Educação – MEC.

Nos últimos anos, as ações governamentais no Brasil, para solucionar o problema da dificuldade de aprendizagem da leitura pelas crianças, vêm sendo realizadas a partir de programas nacionais de formações continuadas (entre eles podemos citar: Pró-letramento (2007) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012)). Essas ações têm como objetivo desenvolver conhecimentos pedagógicos para contribuir com a formação de alunos leitores e produtores de textos. Com base nos programas de formação continuada, podemos constatar que as ações para políticas de formação se intensificaram no Brasil desde a década de 90.

Em síntese, a compreensão do processo de formação continuada a partir dessa década vem contribuindo com a prática docente de forma significativa. Podemos perceber que os programas: Pró-Letramento e

PNAIC demandaram discutir também sobre o ensino de leitura nas escolas, entre eles, os processos básicos de leitura com ênfase na inserção das crianças em práticas de leitura e escrita de textos que circulam em diferentes esferas sociais de interação.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é considerada por nós como um processo de reconstrução e modificação da prática docente. Esse processo objetiva dar continuidade a formação dos professores e refletir sobre suas práticas, tendo como principal finalidade melhorar resultados na vida e principalmente na profissão docente.

Contudo, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998), compreende formação continuada como:

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998, p. 05).

Diante dessas considerações, torna-se explícita pela ANFOPE (1998) a importância de se tratar a formação continuada como um processo articulatório entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor que, tem a possibilidade de refletir sobre sua prática, como também dialogar sobre ela.

Com esse olhar desde na década de 90 Davis et al. (2011) afirmam que o interesse pela formação continuada no Brasil se inicia diante do desequilíbrio entre oferta de vagas e a qualidade do ensino decorrente da universalização do acesso à escola.

De tal modo, a formação continuada dos docentes vem sendo regulamentada a partir da Legislação da Educação Brasileira. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996), situa no título VI “Dos Profissionais da Educação”, no Art. 63, § III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE Lei 10.172 de 2011), ao estabelecer os objetivos e metas para a formação continuada dos professores, enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o padrão mínimo de qualidade de ensino. O Documento ainda determina uma elevação do nível de formação dos docentes, prevendo, para isso, a formação continuada em serviço.

Nesse documento, a formação continuada de professores deverá receber maior atenção tendo uma particular importância, em decorrência, sobretudo, do avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimentos cada vez mais amplo na sociedade moderna. Esse plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (PNE, 2011).

De acordo com Gatti (2008), nos últimos dez anos, cresceu suficientemente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo educação continuada. Segundo a autora, qualquer tipo de atividade contribui para o desempenho profissional dos professores, como por exemplo: horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, congressos, seminários poderá ser compreendido como momentos de formação continuada.

A formação continuada de professores: Os modelos e suas implicações

Consideramos importante discutir os modelos de formação continuada para compreender os caminhos em que se desenvolveu. No entanto, com essa discussão pretendemos deixar claro que todas as perspectivas contribuem para um avanço do entendimento dessa prática.

A formação de professores poderá ser compreendida por vários caminhos, no entanto, consideramos que essa atividade deve ser voltada ao trabalho pedagógico, entendida como necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão (Nóvoa, 1999).

As dificuldades e desafios encontrados na formação docente são muitos, no entanto, para compreendê-los no processo dessa formação, é necessário que os professores reconheçam as propostas de problemas locais, como também, analisar os modelos clássico/técnico, prático e reflexivo (perspectiva) a serem adotados. Sobre esses modelos, Pereira (2008) afirma que os professores lutam por posições hegemônicas no

campo da formação docente: de um lado, estão aqueles baseados no campo da racionalidade técnica e, do outro, os que se baseiam pela racionalidade crítica.

Para iniciar essa abordagem, o primeiro modelo de formação que surgiu foi o modelo técnico. Nesse modelo, o professor é um técnico que aplica com rigor as práticas cotidianas. Os profissionais que foram formados por esse modelo, segundo Schön (2000), são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos.

Candau (1996) classifica o modelo técnico como um modelo clássico, cujo enfoque se define na reciclagem de professores. Como o próprio nome indica, “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida. Essa reciclagem pode ser uma atividade específica em diferentes níveis como: especialização, pós-graduação ou a participação em cursos promovidos pelas secretarias de educação. Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento.

Os professores formados entre as décadas de 70 e 80 foram fortemente influenciados pela pedagogia tecnicista, segundo a qual o que importava, conforme Schön (2000), era solucionar os problemas da prática por meio da aplicação de teorias geradas pelo conhecimento acadêmico. É perceptível que esse modelo se afaste das questões teóricas tão importantes para a reflexão durante a prática que direciona os sujeitos a se posicionarem diante das transformações no ensino.

Podemos considerar que esse conceito é limitado para a formação continuada de professores, pois de acordo com Sacristán (1999), a formação continuada de professores deve pôr em causa as bases da “profissionalidade docente”, não se limitando à reciclagem no nível dos conteúdos ou das diretrizes.

Para continuarmos tratando dos modelos que conduziram conhecimentos na formação do professor e na prática pedagógica, iremos discorrer sobre o modelo prático, que se afasta da concepção de professor discutida anteriormente, quando reconhecemos que vem sendo principalmente “derivado de saberes, sendo assim o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está

ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo” (Nunes, 2001, p. 34).

Os modelos mais difundidos no Brasil, para a formação do professor, começam a ser repensados em outra perspectiva a partir da década de 90, com a promulgação da LDB (9.394/1996). Com a referida lei, intensificou-se no Brasil a política de formação continuada de professores da educação básica, com intuito de qualificar e melhorar a prática pedagógica.

Ao repensar a formação continuada, inicia-se uma nova perspectiva para a prática docente que seria a de encontrar o conhecimento na ação prática, talvez possamos aprender com a reflexão-na-ação, aprendendo primeiro a reconhecermos a aplicar regras, fatos e operações-padrão; em seguida compreender a partir das regras gerais até casos problemáticos e construir características da profissão, e somente, então, desenvolver e testar novas formas de compreensão através da ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham. Diferentemente da racionalidade técnica e prática, o modelo de prática reflexiva pode possibilitar aos docentes um campo de saberes próprios que leva o professor a buscar soluções para o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos, de acordo com Schön (2000), outras ou até mesmo novas possibilidades de observar a aplicação desse modelo na formação e na prática do professor.

O modelo de formação reflexivo vem se aprofundando, tanto em questões teóricas como orientação para a prática. O referido modelo surgiu para a formação docente como possibilidade de refletir a prática e suas ações em sala de aula. O termo professor reflexivo começou a surgir na literatura de forma bastante recorrente e, dentre os estudiosos dessa área, podemos citar: Schön (2000), Pimenta (2008), Imbernón (2006) entre outros. As orientações de formar professor reflexivo vêm sendo bastante referendadas nos cursos de formação continuada no município de Maceió, que se fundamentam pelas/nas propostas de formações continuadas ofertadas em nível nacional pelo MEC.

O termo professor reflexivo não é muito novo em educação, como afirma Pimenta (2008). De fato, desde os inícios dos anos 90, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio de um ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Abordagem da leitura em programas brasileiros de Formação Continuada de professores

O estudo das propostas das formações continuadas de professores faz parte da política de educação do Ministério de Educação, que traça diretrizes, ações e processo de implementação da política e do sistema de formação continuada que vem sendo desenvolvida pelo MEC/SEB desde 2003 (Brasil, 2006). Tem como finalidade principal contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes, por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, das universidades públicas.

Partindo da realidade dos resultados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2012), através dos quais se confirmaram que mais de 30% dos alunos matriculados na educação básica no Estado de Alagoas ainda se encontram em processo de alfabetização, surgiu o interesse de considerar essa realidade através das políticas públicas em que se insere a formação continuada de professores no Brasil e no Estado de Alagoas, mais especificamente, como a formação continuada de professores que orienta o trabalho com leitura.

Diante desse cenário, compreendemos a partir de Nóvoa (1995) que formação continuada é algo que deve estar constantemente articulado a fatores inter-relacionados, tais como as necessidades dos profissionais, os interesses das escolas onde atuam e os objetivos das instituições formadoras.

Dessa forma, é importante salientar que a formação continuada para ser efetiva deve visar ao crescimento profissional do professor, levando em consideração a rede de relações (escola, alunos, colegas de profissão e sociedade) que ultrapassa o trabalho pedagógico.

A seguir, apresentamos os programas de Formação Continuada, seus objetivos e a abordagem da leitura em seus cadernos. Continuaremos essa discussão através dos programas de formação continuada.

Programa de formação continuada Pró-Letramento

No período de 2007 a 2008, o MEC ofertou nacionalmente o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries/Anos Iniciais – Pró-

letramento. Esse programa foi ofertado para todos os professores da rede pública que atuavam no Ensino Fundamental.

Sendo um programa de formação continuada de professores teve como propósito a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita como também da área de matemática nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na perspectiva do Pró-letramento, a formação continuada deveria considerar o professor como sujeito da ação pedagógica, valorizando suas experiências pessoais, o conhecimento teórico e os saberes da prática (Brasil, 2005, p. 05).

O Programa apresentou como objetivo geral oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade à distância (Brasil, 2005, p. 06).

Para a área de alfabetização e linguagem, o programa foi desenvolvido em sete fascículos, manual do tutor e quatro fitas de vídeo. Os fascículos abordaram as seguintes temáticas: (1) Capacidades linguísticas da alfabetização e letramento; (2) Alfabetização e letramento: questão sobre avaliação; (3) A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; (4) Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; (5) O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; (6) O livro didático em sala de aula: algumas reflexões, (7) Modos de falar/Modos de Escrever, (8) Fascículo do Tutor: formação de professores: fundamentos para o trabalho de tutoria e, por fim, o (9) Fascículo complementar.

Observamos que a perspectiva adotada nos fascículos analisados é centrada na concepção de língua como interação quando afirma que:

a língua e ensino de língua é considerado como um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter + locução) = ação linguística entre sujeitos. Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar (BRASIL, 2005, p.09).

Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua.

O Programa Pró-Letramento adotou a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Em seus fascículos havia a preocupação em especificar metodologias referentes à sistematização do processo de alfabetização, bem como à importância da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem, sendo foram focalizadas as capacidades específicas do domínio da leitura: “A concepção de leitura que orienta a seção é a de que se trata de uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolvem disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido” (Brasil, 2008 p. 39).

O programa define leitura como “uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela” (Brasil, op. cit., p. 39). Assim, a abordagem dada à leitura abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) é um Programa de formação continuada de professores ainda em andamento. Configura-se como um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Estados e Municípios, de acordo com a meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE, 2011-2020) que propõe assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. O PNAIC é direcionado para a formação continuada de professores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental.

I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, p. 2).

Assim, este programa surge como uma luta para garantir o direito à alfabetização plena de crianças até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir com a formação continuada dos professores alfabetizadores. O PNAIC é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC.

Desse modo, o Programa adotou as ações que se apoiam em quatro eixos de atuação: (1) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; (2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; (3) avaliações sistemáticas; (4) gestão, controle social e mobilização.

Diferente do Pró-letramento, o PNAIC é avaliado mediante a aplicação da Provinha Brasil, pelas redes de ensino no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental e pela prova Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, aplicada para as crianças no final do ciclo de alfabetização.

Na visão do PNAIC, o sujeito estaria alfabetizado quando fosse “capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa que ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz” (Brasil, 2012, p. 16).

O conjunto de cadernos teve como pretensão trabalhar a formação dos professores com o objetivo de contribuir com a aprendizagem e alfabetização dos alunos de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Ao observarmos os cadernos dos programas (Pró-Letramento e PNAIC), fica claro que os dois programas adotaram a mesma perspectiva de formação continuada, que foi a formação do professor reflexivo.

Ao citar o percurso em que a alfabetização se organizou no Brasil através dos métodos de alfabetização, o PNAIC veio ofertar uma proposta para além dos métodos e adotar uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais. Através dessa inserção, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita, por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças.

Assim, para abordar leitura, o PNAIC propõe direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental (2012). Os quais apresentam a estrutura do ensino da Língua Portuguesa em quatro eixos (leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística). Esses eixos são considerados como direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental (Brasil, 2012).

Na perspectiva do PNAIC, o ensino de leitura é entendido como uma prática de interação social, um encontro de sujeitos: leitor e autor mediados pelo texto. É ainda um processo que exige um trabalho de compreensão textual, tendo em vista seus objetivos e seus conhecimentos sobre o assunto, o tema, o autor, a linguagem, a língua e o gênero textual. Nesse processo, o leitor coloca em ação estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê.

A partir da consideração sobre leitura nos elementos conceituais, o PNAIC descreve que o aprendizado da leitura envolve diferentes habilidades, tais como: (1) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (2) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (3) a construção de sentidos, inter-relacionando às habilidades.

Em relação ao ensino da leitura e à produção de textos, o PNAIC propõe que os alunos vivenciem atividades envolvendo diferentes gêneros textuais desde o 1º ano, e que ao final do 3º ano, possam ler e produzir textos diversos. Em relação à apropriação da escrita alfabética, espera-se que, no 1º ano, as práticas de ensino da leitura e da escrita possibilitem à criança a construção da base alfabética e que os 2º e 3º anos sejam destinados à consolidação da correspondência som-grafia, por meio de diversas situações significativas e contextualizadas de escrita, palavras e textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “A Formação Continuada de Professores e seus Reflexos no Ensino da Leitura nos Anos Iniciais” teve como objetivo investigar as

contribuições dos programas de formação continuada para professores do ensino fundamental para trabalhar leitura em sala de aula. Para desenvolvê-la, partimos da problemática apresentada no Brasil sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura, principalmente, em se tratando dos índices de crianças em processo de alfabetização, ainda, muito altos entre crianças do Ensino Fundamental. Partindo dessas implicações para desenvolvermos a pesquisa, apresentamos como objetivo principal compreender as propostas de formação continuada de professores dos anos iniciais e suas contribuições para a prática de leitura em sala de aula.

Ao discutirmos leitura no desenvolvimento deste trabalho, levamos em consideração sua abordagem a partir dos programas de formação continuada (Pró-letramento e PNAIC), considerando que tais formações deram suporte teórico e prático para os professores trabalharem com práticas de leitura no Ensino Fundamental.

Os resultados demonstram que a formação continuada contribui de forma significativa para o ensino de leitura nos anos iniciais, o que já representa um avanço, porém, verificamos que os professores ainda encontram impasses em sala de aula, para abordar esses conhecimentos adquiridos, e desenvolver o aprendizado significativo da leitura, ou seja, os professores, mesmo depois de passar por uma formação inicial (em pedagogia) e por formações continuadas, ainda encontram dificuldades em utilizar os conceitos e orientações para o ensino da leitura em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. (1998). *Documento final IX*. Campinas.
- Brasil, Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. República do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral de Política de Formação. (2005). *Rede nacional de formação continuada da educação básica: Objetivos, diretrizes e funcionamento*. Brasília, DF.
- Brasil, Ministério da Educação. (2011). *Plano Nacional de Educação – PNE*. Brasília, DF: INEP.

- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. (2005). *Projeto básico: Mobilização pela qualidade da educação: Pró-letramento*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil, Ministério da Educação, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (2012). *Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: DF.
- Candau, V. M. F. (1996). Formação continuada de professores: Tendências atuais. In A. M. M. R. Reali & M. G. N. Mizukami (Eds.), *Formação de professores: Tendências atuais*. São Carlos. EdUFSCAR.
- Davis, C. L. F. et al. (2011). Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. *Cad Pesqui [Online]*, 41(144), 826-849.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev Bras Educ [online]*, 13(37), 57-70.
- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: Formar-se para mudança e a incerteza* (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (Org.). (1999). *Profissão professor* (Coleção Ciências da Educação, 2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (Coord.). (1995). *Os professores e a sua formação* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educ Soc [online]*, 22(74), 27-42.
- Pimenta, S. G. (2008). Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In E. Ghedin (Org.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pereira, J. E. D. (2008). A pesquisa dos educadores como estratégia para construir modelos críticos de formação docente. In J. D. Pereira & K. M. Zeichner (Orgs.), *Pesquisa na formação e no trabalho docente* (pp. 11-12). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sacristán, G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (Coleção Ciências da Educação, 2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Serrão, M. I. B. (2008). Superando a racionalidade técnica na formação: Sonho de uma noite de verão. In E. Ghedin (Org.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman.