

KAREN LAÍSSA MARCÍLIO FERREIRA

**MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
SABERES E APRENDIZAGENS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Coorientadora: Bárbara Lima Giardinini

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa -
Campus Viçosa**

T

F383m
2021

Ferreira, Karen Laíssa Marcílio, 1993-

Memórias e experiências de professoras alfabetizadoras:
saberes e aprendizagens / Karen Laíssa Marcílio Ferreira. –
Viçosa, MG, 2021.

1 dissertação eletrônica (115 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndice.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2021.

Referências bibliográficas: f. 106-114.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.201>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores - Formação. 2. Alfabetização. 3. Letramento.
4. Análise do discurso narrativo. I. Ferenc, Alvanize Valente
Fernandes, 1968-. II. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 370.71

KAREN LAÍSSA MARCÍLIO FERREIRA

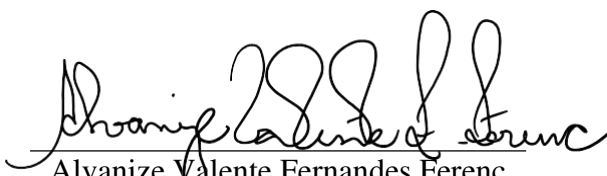
**MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
SABERES E APRENDIZAGENS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 20 de dezembro de 2021.

Assentimento:


Karen Laíssa Marcílio Ferreira
Autora


Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Orientadora

Às minhas irmãs, Karina e Kalyny, e a todas as meninas que almejam uma vida diferente da condição precária em que nasceram, para que sempre se lembrem de que a academia também é o nosso lugar. Avante!

PRIMEIRAS PALAVRAS

Quando iniciei minha trajetória no mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, eu tinha bem pouco conhecimento relativo à pesquisa. Me lembro da minha orientadora Alvanize, em uma determinada ocasião, me perguntar qual era a minha experiência com metodologias de pesquisa e eu apenas saber mencionar o meu trabalho de conclusão de curso da graduação, mas sem saber nomear exatamente a metodologia de pesquisa utilizada, por exemplo. A minha vivência na graduação em uma faculdade particular, com sua grade fechada e tempos e espaços pré-estabelecidos, não me possibilitou ampliar meus conhecimentos nessa área. Dessa forma eu me sentia sempre despreparada para estar naquele lugar, principalmente por que no início eu supunha que já deveria saber tudo. Me sentia despreparada inclusive para conduzir a minha pesquisa.

As disciplinas cursadas; as leituras sobre sociologia da educação, sobre o sujeito e a sociedade, sobre metodologias de pesquisa e sobre formação e profissão docente; o contato com os professores e os colegas mestrando; bem como a orientação da professora Alvanize, sempre encorajadora, foram fatores determinantes para que eu encontrasse meu próprio lugar na academia e compreendesse meu papel enquanto pesquisadora. Todavia destaco principalmente a realização dessa pesquisa e o encontro com as professoras que me narraram suas histórias, como fundamentais para que eu me percebesse e validasse como pesquisadora.

Nessa pesquisa deixo demarcado esse lugar encontrado e conquistado. Faço isso utilizando a metáfora do bordado, trazendo como referência o meu encontro com essa arte durante a realização do mestrado. A interlocução entre o mundo da pesquisa e o mundo pessoal do bordado, me auxiliou no processo de caminhar para mim mesma, (JOSSO, 1988) no sentido de compreender-me e localizar-me como pesquisadora, permitindo assim a condução dessa pesquisa de forma mais sensível. Falo mais detalhadamente sobre isso na introdução e no capítulo dedicado à metodologia desse trabalho.

Para conhecimento do leitor, trago antes de cada capítulo, um bordado, que em minha percepção, se liga não somente aos capítulos, mas à toda minha trajetória como pesquisadora. Convido ao leitor que faça antes a leitura dessa narrativa imagética, que de certa forma narra um pouco sobre os bastidores da escrita e foi uma maneira que encontrei de partilhar toda a sensibilidade que permeou a escrita dessa dissertação. Depois de ler as imagens, então sim, passe para a leitura das palavras e se atente: quais mensagens os bordados passaram a você, antes da leitura? Elas permanecem as mesmas depois de conhecer o estudo?

Boa leitura!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à força divina, por ter me permitido caminhar até aqui.

À minha mãe, Neide Marcílio de Oliveira, por ter me educado e me possibilitado tornar a mulher que hoje sou. Progredir em uma trajetória longa na academia foi um sonho que a senhora plantou no meu coração.

Às minhas irmãs, Karina e Kalyny Marcilio Ferreira, pela parceria incondicional e pelo apoio durante toda a vida, principalmente durante o mestrado. Obrigada por acreditarem e dividirem este sonho comigo. Sem vocês nenhum passo desta jornada faria sentido.

À minha querida prima Brenna Karen de Oliveira, que além de ter sido um exemplo para que eu prosseguisse nesse sonho, participou tão ativamente em sua concretização.

À Universidade Federal de Viçosa (UFV), por ter me oportunizado conhecer um novo mundo e tantas possibilidades de crescimento e amadurecimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

À minha orientadora, Alvanize Valente Fernandes Ferenc, pela acolhida, mesmo quando eu era apenas uma aluna não vinculada. Obrigada por ter escolhido me orientar e, assim, tornado possível a realização do meu maior sonho. Você mudou não só a minha vida, mas principalmente a das minhas irmãs, que hoje também estão na universidade, muito em razão de eu ter podido permanecer e concluir minha formação em Viçosa. Saiba que eu serei eternamente grata por isso.

À minha coorientadora, Bárbara Lima Giardini, por ter aceitado fazer parte da construção deste trabalho e por sua valiosa contribuição.

Aos professores do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UFV, em especial à professora Wânia e ao professor Rennan, pelas aulas repletas de reflexões e conhecimentos, que me transformaram pessoal e academicamente. Sempre lembrarei das nossas aulas com muito carinho.

À professora Heloísa, por ter me oportunizado coorientar um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa experiência foi muito importante para minha formação como pesquisadora, e fez com que eu me sentisse um pouco mais confortável com o universo da pesquisa.

Agradeço imensamente às professoras que participaram desta pesquisa, pelo tempo despendido e pela partilha de seus saberes. Apesar de alguns contratemplos durante a realização das entrevistas de forma virtual, em todos os momentos contei com a boa vontade das

professoras em participar e contribuir genuinamente para o meu estudo. Sem essa partilha não seria possível a realização deste trabalho.

Aos meus professores da educação básica, pelos ensinamentos, pelos exemplos e pelas inspirações que me marcaram.

Agradeço especialmente à senhora Janete, ao senhor Genilton e ao filho deles, Lucas, por me acolherem em sua casa quando cheguei a Viçosa em busca do meu sonho, e não tinha onde morar. Essa família me recebeu como uma filha, e somente por esse ato tão generoso e abnegado que pude permanecer na cidade e na universidade. Devo muito deste título a vocês.

À minha grande amiga, Michelle Noronha, pelo companheirismo nesta caminhada, por sua escuta sempre atenta e pelas palavras assertivas quando eu precisava. A sua parceria foi fundamental em muitos momentos.

Ao meu grande e eterno amigo, Miqueias Jhonatas de Oliveira Marques Silva, por ter sido presente nos momentos em que mais precisei, sempre solícito e sem medir esforços para me ajudar.

Aos amigos e colegas do mestrado, pelo companheirismo nas aulas e por tanto terem contribuído para minha formação neste período.

Aos colegas do grupo de estudos e pesquisas Formepe, pelas partilhas de conhecimento, pelo espaço de formação e pela parceria nos trabalhos.

Isto porque a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e da alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político.

Paulo Freire (1989)

RESUMO

FERREIRA, Karen Laíssa Marcílio, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2021. **Memórias e experiências de professoras alfabetizadoras: saberes e aprendizagens.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Bárbara Lima Giardini.

O campo de estudos sobre a formação de professores tem crescido substancialmente nos últimos 20 anos, o que pode ser constatado, dentre outros fatores, pelo considerável aumento das produções científicas sobre a temática, pela utilização de metodologias próprias para os estudos e pela melhor definição do seu objeto de estudos – o professor. Uma das principais tendências observadas a partir dos anos 2000 foi o crescente interesse dos pesquisadores em estudar a figura do professor, seus saberes, suas práticas, suas representações e suas opiniões. A presente pesquisa se inseriu nesse contexto, localizando no professor e na sua experiência um lócus para elucidar a principal questão deste estudo: como as professoras aprendem a alfabetizar? Buscou, portanto, explorar aspectos da formação e da prática docente de professoras alfabetizadoras, no intuito de compreender como ocorre essa aprendizagem, bem como quais saberes são mobilizados nesse contexto. Além dessa fonte, a pesquisa contou com um referencial teórico que abordou: os modelos e paradigmas da formação de professores, com autores como Saviani (2008), Diniz-Pereira e Soares (2019), Zeichner (2013), dentre outros, e as aprendizagens, os saberes e os conhecimentos desenvolvidos pelos professores no exercício profissional da docência, em que autores como Schulman (1986; 1997), Schön (2000), Tardif (1991), Mizukami (2004), Pimenta (2007), dentre outros, foram trazidos para as discussões. As outras vozes que se somaram a esta dissertação foram as de quatro professoras que atuam na educação infantil e no ensino fundamental. Com o intuito de recorrer às memórias e experiências dessas professoras acerca de seus saberes e conhecimentos, nos valem do instrumental da entrevista narrativa, no sentido de refletir sobre quais os saberes da formação e da prática profissional fundamentam as suas práticas de alfabetização e/ou letramento e que fomentam a sua aprendizagem da docência. Em razão do contexto da pandemia do SARS-CoV-2, as entrevistas foram realizadas de forma on-line, por meio da plataforma *Google Meet*. Acreditamos que as memórias e experiências ligadas à formação e à constituição dos saberes que se articulam e emergem de sua prática docente foram fonte fundamental para refletir sobre como essas professoras aprendem a alfabetizar. A análise das entrevistas narrativas nos possibilitou delinear três saberes que são mobilizados por essas professoras: o saber teórico e prático da formação, o saber compartilhado entre pares e o saber da condição do aluno. Também nos possibilitou compreender que as professoras mobilizam diferentes espaços, conhecimentos,

saberes e interações para constituir sua atuação docente, de modo que sua aprendizagem da docência não finda no momento da formação inicial, mas permeia o espaço da atuação docente e nele continua se desenvolvendo. Além disso, pudemos compreender que as práticas de alfabetização e letramento exercidas pelas professoras transpassam o período previsto para o ciclo de alfabetização dos alunos do ensino fundamental I, de forma que elas lançam mão dessas práticas mesmo na educação infantil e nos anos finais do ensino fundamental. Sendo assim, entendemos que para dar conta da sua atuação o professor não se vale de um único saber em suas práticas, mas de uma mescla de suas aprendizagens, que estão ligadas ao planejamento de suas atividades, às questões organizacionais do ambiente escolar, às relações engendradas com os pares, bem como a todo conhecimento teórico e também prático construídos no tempo da formação inicial. Portanto, os professores aprendem a alfabetizar à medida que adentram a profissão, se relacionam com seus pares e com os alunos e relacionam seus conhecimentos teóricos e práticos para elaboração e execução de suas atividades.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Formação de professores. Pesquisa narrativa.

ABSTRACT

FERREIRA, Karen Laíssa Marcílio, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, December, 2021. **Memories and experiences of literacy teachers: knowledge and learning.** Advisor: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-advisor: Bárbara Lima Giardini.

The field of studies on teacher training has grown substantially in the last 20 years, which can be seen, among other factors, by the considerable increase in scientific production on the subject, by the use of specific methodologies for the studies, and the better definition of its object of study – the teacher. One of the main trends observed since the 2000s was the increasing interest of researchers in studying the figure of the teacher, their knowledge, their practices, their representations and their opinions. The present research was inserted in this context, locating in teachers and their experience a locus to elucidate the main question of this study: how do teachers learn to read and write? Therefore, it sought to explore aspects of teacher education and practice of literacy teachers to understand how this learning occurs and which knowledge is mobilized in this context. In addition to this source, the research had a theoretical framework that addressed: the models and paradigms of teacher training, with authors such as Saviani (2008), Diniz-Pereira (2019), Zeichner (2013), among others, and the learning, the knowledge and the developed by teachers in the professional practice of teaching, in which authors such as Schulman (1986,1997), Schön (2000), Tardif (1991), Mizukami (2004), Pimenta (2007), among others, were brought to the discussions. The other voices added to this dissertation were those of four teachers who work in early childhood education and elementary school. To resort memories and experiences of these teachers about their knowledge and skill, we used the narrative interview as an instrument to reflect on the knowledge acquired in professional training and practice that underlie their literacy practices and encourage their learning in teaching. Due to the context of the SARS-CoV-2 pandemic, the interviews were conducted online through the Google Meet platform. We believe that the memories and experiences linked to the formation and constitution of knowledge that is articulated and emerged from their teaching practice were a fundamental source for us to reflect on how these teachers learn to teach. The analysis of the narrative interviews allowed us to outline three types of knowledge mobilized by these teachers: the theoretical-practical knowledge of training, the knowledge shared among peers, and the knowledge of the student's condition. It also made it possible for us to understand that teachers mobilize different spaces, knowledge, skills knowledge, and interactions to constitute their teaching activities so that their learning in teaching does not end with initial training but permeates and continues to develop in the space

of teaching activities. In addition, we were able to understand that the literacy practices carried out by the teachers go beyond the period foreseen in the literacy cycle of students in the first part of elementary school so that they make use of these practices even in early childhood education and in the final years of elementary school. Therefore, we understand that to handle their performance, the teacher does not rely on a single knowledge in their practices, but on a mixture of their learning, linked to the planning of their activities, to the organizational issues of the school environment, to the relationships engendered with peers, as well as all theoretical and practical knowledge built during initial training. In conclusion, teachers learn how to teach as they enter the profession, interact to their peers and students, and relate their theoretical and practical knowledge for the elaboration and execution of their activities.

Keywords: Alphabetization and literacy. Teacher education. Narrative research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas voltadas para alfabetização e letramento nas grades curriculares dos cursos da UFV, UFMG e Unicamp	53
Quadro 2 – O perfil das participantes da pesquisa	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Nuances particulares.	24
Figura 2 – Entrelinhas, (trans)borde.	56
Figura 3 – Conexão do encontro.....	71

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1 – Esquema de condensação das falas.	69
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	25
FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSÃO DOCENTE	25
1.1 A formação do professor e a formação do professor alfabetizador: perspectiva histórica .	26
1.2 Os paradigmas da formação de professores e concepções na formação do alfabetizador .	36
1.3 Sobre a profissão e prática docente: explorando dimensões conceituais	47
1.4 Saberes, conhecimentos e aprendizagem docente do professor alfabetizador	50
CAPÍTULO 2	57
ABORDAGEM METODOLÓGICA: OS CAMINHOS DA PESQUISA	57
1 INTRODUÇÃO	57
1.1 Percurso metodológico: “Sujeitos” da pesquisa e instrumento de coleta.....	61
CAPÍTULO 3	72
AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS, SUAS TRAJETÓRIAS E SEUS SABERES	72
1 INTRODUÇÃO	72
3.1 Puxando os fios da meada: quem são as narradoras?	72
3.1.1 Professora Emília: O estágio como ponte entre a formação e a profissão	72
3.1.2. Professora Magda: A formação conciliada com diferentes espaços e com a pesquisa	74
3.1.3 Professora Stella: A descoberta do interesse pela formação em Pedagogia	77
3.1.4 Professora Ana: A conquista do espaço universitário.....	79
3.2 Aproximando as trajetórias e encontrando saberes	81
2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
APÊNDICE A - EIXOS NORTEADORES DA ENTREVISTA NARRATIVA	115

1 INTRODUÇÃO

Toda manhã a menina corria para o bastidor, olhava, sorria, e acrescentava mais um pássaro, uma abelha, um grilo escondido atrás de uma haste. O sol brilhava no bordado da menina. Era tão lindo o jardim que ela começou a gostar dele mais do que de qualquer outra coisa. Foi no dia da árvore. A árvore estava pronta, parecia não faltar nada. Mas a menina sabia que tinha chegado a hora de acrescentar os frutos. Bordou uma fruta roxa, brilhante, como ela nunca tinha visto. E outra, e outra, até a árvore ficar carregada, até a árvore ficar rica, e sua boca se encher do desejo daquela fruta nunca provada. A menina não soube como aconteceu. Quando viu, já estava a cavalo do galho mais alto da árvore, catando as frutas e limpando o caldo que lhe escorria da boca (COLASANTI, 1979).

No conto “Além do bastidor”, Marina Colasanti (1979) narra a história da personagem que se encanta com o bordado que está criando, de tal forma que, ao encontrar uma maneira de adentrá-lo, acaba se tornando um dos desenhos na cena bordada, embora no começo do bordado ela sequer soubesse qual seria o resultado. Enquanto tecia esta pesquisa, atravessei alguns momentos de completa incerteza diante do que estava sendo produzido, mesclada a uma curiosidade de quais desenhos se desdobrariam a cada passo metodológico traçado. Assim como a personagem, meu “bordado” começou com algumas incertezas e certezas, mas foi tomando verdadeira forma à medida que eu o ia traçando. E foi somente quando compreendi que eu poderia estar inserida nesse espaço como parte dessa tessitura, que eu pude finalmente “gostar dele mais do que qualquer outra coisa” e me sentir então à vontade para seguir “bordando”.

Assim como a personagem, comecei “a bordar com linha verde. Não sabia o que bordar, mas tinha certeza do verde, verde brilhante.” A linha verde no meu caso era o meu interesse inicial de pesquisa centrado na professora alfabetizadora. Lá dos idos do projeto de dissertação escrito para a seleção do mestrado, essa era a minha certeza. Os demais elementos, como a compreensão acerca da formação e da profissão docente, da miríade de saberes que compõem o repertório de atuação do professor na sala de aula, das relações que atravessam a formação e a atuação do professor, bem como a metodologia que seria utilizada para dar conta de atender aos objetivos que viriam a ser mais bem delineados, tomaram forma depois, conforme eu ia tecendo e compondo a pesquisa. Por isso é que este trabalho se divide em dois espaços: primeiro, um espaço de estranhamento diante da certeza que eu tinha em relação à linha verde, estranhamento esse que foi fundamental para compreensão das demais cores que viriam a compor os desenhos da presente pesquisa, e segundo, um espaço em que me reaproximo do interesse inicial, ciente dessas nuances descobertas, para, enfim, começar a bordar não somente com a linha verde, mas com os demais matizes coletados no curso do mestrado.

O campo de estudos sobre a formação de professores tem apresentado uma expansão das produções nas últimas décadas e fomentado discussões no âmbito nacional e internacional, trazendo, dentre outros enfoques, a perspectiva de um professor reflexivo e autor da própria prática social (PIMENTA, 2010).

A presente pesquisa se insere nesse escopo e busca explorar aspectos próprios da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência, tendo como foco, especialmente, os “saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) que os professores da educação básica se utilizam “em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos”, na acepção de Tardif (2000, p. 5), observando com mais atenção os saberes relativos à alfabetização e ao letramento¹.

Esse interesse se assenta, antes, em uma inquietação pessoal diante da minha formação inicial e da observação e reflexão na prática docente. Primeiro no contexto da graduação, quando da observação da prática de uma professora alfabetizadora durante o estágio supervisionado obrigatório, e, posteriormente, quando no exercício como monitora do Programa Mais Educação², em contato com alunos dos anos finais do ensino fundamental, cuja capacidade de leitura e escrita era ainda bastante precária. Nesses espaços foram se amontoando dúvidas e questionamentos em relação ao meu futuro exercício da docência. Os questionamentos eram sobre quais seriam os conhecimentos necessários à docência no ensino fundamental, mais particularmente, os saberes necessários para alfabetizar os estudantes dos anos iniciais da escolarização. Nesse momento eu julgava a formação para a alfabetização que recebi aquém do que eu esperava para atuar em uma sala de aula.

Nóvoa (1995, p. 78) dizia que “mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”. Para Soares (2018), é fundamental que o professor alfabetizador conheça o processo complexo e multifacetado de aprendizagem da língua escrita por parte da criança, para poder agir e intervir de forma significativa nessa aprendizagem. Portanto, para a pesquisadora é imprescindível que a formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais – no que diz respeito à alfabetização – seja pautada na

¹ Tanto o conceito de alfabetização como o conceito de letramento dizem respeito às habilidades de ler e escrever. Entretanto, o que especifica a alfabetização é a aquisição do sistema alfabético-ortográfico da escrita e o que especifica o letramento é o seu caráter social (CARTAXO; SMANIOTTO; FONTANA, 2020). Sendo assim, compreendemos que ambas as temáticas fazem parte da prática de alfabetização, de modo que as práticas de alfabetização não podem acontecer de forma isolada das práticas de letramento.

² Estratégia do Ministério da Educação que teve início em 2007 e término em 2016, cuja proposta era a ampliação da jornada escolar visando à educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, integrando, via ação pedagógica, diferentes áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, à tecnologia, à cultura, às artes e aos direitos humanos.

compreensão de teorias e práticas que auxiliem o professor a apresentar a criança ao “mundo da escrita”, aliando alfabetização e letramento. Em suas várias publicações³ sobre a temática, Soares explicita a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento e a importância e necessidade de uma prática que se pautasse nessa junção, para uma aprendizagem significativa.

Essa complexidade do trabalho do professor da educação básica, que vive, dentre tantos desafios, o da alfabetização, era e é justamente a minha inquietação. Quando me olho como uma futura professora da educação infantil e/ou do ensino fundamental, me vêm ao pensamento os desafios e os limites apresentados na relação dos estudantes com a linguagem escrita, a leitura e os processos de alfabetização e letramento. Entretanto, algo que só compreendi após concluída minha graduação é que a formação docente não se finda nesse processo inicial, que embora seja de grande relevância para o professor, não é o único subsídio de conhecimento e aprendizagens para o exercício dessa profissão (TARDIF, 2002).

No decorrer das disciplinas cursadas durante o mestrado, à luz de autores como Diniz-Nóvoa (1995; 2006; 2007), Tardif (2000; 2002), dentre outros, embora reconhecendo os limites da minha formação inicial, pude superar essa visão de uma formação que oferecesse todos os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios vindouros. A partir dessas leituras, das aulas e das discussões engendradas nesse espaço e, inclusive, no Grupo de Estudos e Pesquisas Formação do Educador e Práticas Educativas⁴ (FORMEPE), tornou-se possível rever a minha visão de que a graduação me ofereceria todo o aporte necessário para enfrentar os desafios futuros. Além disso, tive a possibilidade de compreender como a aprendizagem iniciada na graduação constitui o início de uma aprendizagem e de uma formação que devem ser contínuas durante toda a vida docente, envolvendo processos de auto, eco e heteroformação (PINEAU, 2006). Logo, a aprendizagem acerca da profissão docente permeia e se consolida em outros espaços e tempos, fruto de um longo processo de desenvolvimento profissional, composto de idas e voltas, de avanços e retrocessos, também. Além disso, o processo de formação é permanentemente implicado com a prática e com o contínuo desenvolvimento dos saberes docentes, logo não se finda no período formativo inicial (SACRISTÁN, 1995; TARDIF, 2000; IMBERNÓN, 2009; PIMENTA, 2010).

³ Destacamos as seguintes publicações: Os sentidos da alfabetização (2000); Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso (1992); e Letramento: um tema em três gêneros (1998).

⁴ Grupo de estudos e pesquisas vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores, do Departamento de Educação da UFV. O grupo discute questões ligadas à formação do educador e suas práticas.

Essas afetações⁵ são, portanto, os primeiros fios da tessitura desta pesquisa. Prossegui, a partir dessa afetação, na interlocução com o referencial teórico do campo de formação de professores e com a narrativa das professoras convidadas a fazer parte desta investigação, coletando os demais fios que compõem a trama desta dissertação. Conteí também com as mãos experientes da orientadora e da coorientadora deste estudo, que, continuamente, me auxiliaram no percurso desta produção. Cumpre aqui destacar que, em razão dessa parceria de orientação, em alguns momentos os verbos foram usados na primeira pessoa do plural (nós), para assinalar os pensamentos, as escolhas, as decisões e as reflexões que foram frutos do nosso trabalho conjunto. Mas também há momentos em que os verbos foram usados na primeira pessoa do singular (eu), por esses momentos estarem ligados a uma dimensão da minha própria experiência como pesquisadora.

A dissertação está dividida em dois espaços: no primeiro, “coletei as linhas”⁶, criando um espaço de distanciamento e estranhamento diante das afetações iniciais; e, no segundo, “executei os bordados”, tecendo reflexões a partir das narrativas de professoras que atuam/atuaram com práticas de alfabetização e letramento.

Nesse espaço de estranhamento, a principal intenção foi de me afastar das perspectivas e dos preconceitos presentes no interesse inicial da pesquisa. Portanto, a organização e a escrita do referencial teórico foram um importante momento de aprendizagem quanto ao campo de formação de professores e, também, de reconhecimento do viés de pesquisa, não no sentido de tentar tecer uma pesquisa completamente isenta das minhas próprias percepções e afetações, mas com consistente referencial científico. Goldenberg (2004) diz da necessidade desse reconhecimento:

a tarefa do pesquisador é conhecer o bias para poder prevenir suas interferências nas conclusões (...) quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais mais é capaz de evitar o bias, muito mais do que aquele que trabalha com a ilusão de ser orientado apenas por considerações científicas (p. 45).

No primeiro capítulo foi realizada uma incursão na literatura, para melhor compreender os espaços e as configurações da construção dos saberes e dos conhecimentos dos professores. No que diz respeito à constituição dos saberes para alfabetizar, compreendemos que esses estejam tanto no âmbito da formação inicial, quanto no âmbito da profissão. Em se tratando da

⁵ Aqui utilizamos o termo afetação na perspectiva da experiência, como algo que nos atravessa e nos atualiza (BONDÍA, 2002).

⁶ O “coletar as linhas” diz respeito ao momento da construção do referencial teórico, em que mais matizes foram se somando ao “verde” da minha certeza inicial. Nesse espaço eu estava aprendendo sobre aspectos da profissão e da formação docente que outrora desconhecia, sendo assim, esse foi também um espaço de estranhamento diante das concepções e certezas trazidas da minha trajetória de vida e de formação.

formação inicial do professor que atua nesse seguimento, destacamos que essa passou por uma constituição histórica permeada por lutas e embates, por avanços e retrocessos legais, no âmbito do currículo, da estruturação dos cursos, das nomenclaturas e das políticas públicas, além de definição e redefinição quanto a espaços, tempos e níveis de formação, até chegar à atual conformação no curso de Pedagogia. Traremos para esta discussão os principais marcos legais por trás dessas mudanças, bem como as considerações de autores como Libâneo (2007), Soares e Bettega (2008) e Gatti (2010).

A discussão acerca da formação para profissão embasou a construção da nossa pesquisa, pois acreditamos ser relevante entender como, historicamente, se constitui uma determinada profissão, afinal “talvez não haja melhor maneira de ajuizar o estado de uma profissão do que analisar a forma como cuida da formação dos seus futuros profissionais” (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Por conseguinte, foram apontados alguns modelos e paradigmas que orientaram/orientam a formação de professores no Brasil, à luz de autores como Marcelo García (1999), Schön (2000), Lüdke e Boing (2004), Mizukami (2004), Isaías (2006), Saviani (2008), Imbernón (2009), Zeichner (2013) e Diniz-Pereira e Soares (2019).

Finalmente, após essas reflexões iniciais, em consonância com a compreensão da formação como um processo contínuo, projetamos nosso olhar também para o espaço da profissão docente. Passaremos a discutir sobre os saberes, as aprendizagens e os conhecimentos desenvolvidos pelos professores no exercício profissional da docência, dialogando com autores como Schulman (1986, 1997), Schon (1990), Tardif (1991), Mizukami (2004) e Pimenta (2007).

Após estranhar o familiar por meio do diálogo com a literatura do campo, bem como com as legislações, realizamos um processo dialético de retornar à familiarização com esse estranhamento, por meio da metodologia das narrativas, convidando para a tessitura desta pesquisa professoras que nos contaram como construíram/constroem seus conhecimentos e saberes utilizados nas práticas de alfabetização e letramento.

Dessa forma, o nosso interesse se volta para professoras da educação básica, mais especificamente, professoras da educação infantil e do ensino fundamental, explorando o seu início de carreira, suas experiências formativas e suas experiências no contexto da sala de aula, sobretudo no que diz respeito às práticas e aos saberes ligados à alfabetização e ao letramento, recorrendo às memórias relacionadas às suas experiências, por meio da abordagem qualitativa da pesquisa e da pesquisa narrativa.

Salientamos que, em razão do atual contexto de pandemia do SARS-CoV-2, o novo coronavírus, responsável pela doença Covid-19, as formas de encontro para a realização da presente pesquisa precisaram ser modificadas. Mantivemos o interesse de contatar as professoras que atuam/atuaram com processos de alfabetização e letramento, todavia esse encontro aconteceu de forma virtual, por meio de chamadas de vídeo, via plataforma do *Google Meet*. Assim, as entrevistas realizadas de forma virtual deram conta de compor as narrativas da história de vida dessas professoras, que relataram seu processo contínuo de formação e suas práticas em sala de aula.

Ancoradas na compreensão dos saberes docentes como saberes plurais, advindos de diferentes fontes, estando esses saberes sempre relacionados, isto é, um não está isolado do outro, ou é neutro (TARDIF, 2002), acreditamos que as narrativas das professoras quanto às suas memórias e experiências ligadas à sua formação e à constituição dos saberes que se articulam e emergem de sua prática docente são fontes fundamentais para refletir sobre como essas professoras aprendem a alfabetizar. A constituição dos saberes docentes é dependente de diversos elementos, como: dos processos de formação, das histórias de vida, das experiências profissionais e pessoais, da identidade profissional e do relacionamento entre os pares. Acreditamos que, da mesma forma, os saberes referentes à alfabetização são aprendidos e mobilizados também em outros espaços, que não somente o da formação inicial, articulando as experiências de vida dos professores, as memórias, o ambiente profissional de trabalho, dentre outros.

Essa aprendizagem e mobilização ocorrem, principalmente, porque a profissão docente se encontra nesse contínuo formativo, em que o professor é capaz de apreender e produzir aprendizagens durante o processo próprio da sua atividade docente, uma vez que “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (PIMENTA, p. 30, 2009).

Nesse contexto de atuação docente, compreendido como processo contínuo da formação docente, o professor busca referências em sua formação inicial, que geralmente ocorre nos cursos de graduação e, com certeza, constitui uma fase importante que irá corroborar a atividade da docência.

A partir das reflexões realizadas, do aporte literário mencionado e das inquietações em relação à minha própria formação como pedagoga, bem como da observação da prática docente de professoras alfabetizadores e da reflexão diante de alunos analfabetos funcionais, este estudo teve as seguintes questões de pesquisa: quais os saberes da formação e da prática profissional

fundamentam a atuação das professoras em suas práticas de alfabetização e/ou letramento e que fomentam a sua aprendizagem da docência? Quais saberes fazem parte de suas memórias sobre práticas de alfabetização que servem de base para atuação docente?

Para isso, o objetivo geral deste estudo foi identificar e analisar os saberes que servem de base para as práticas de alfabetização e/ou letramento de professores e que fomentam a sua aprendizagem da docência

E os objetivos específicos foram:

- Caracterizar o perfil das participantes da pesquisa, explorando aspectos como idade e percurso de escolarização e de formação.
- Descrever as experiências das professoras com alfabetização e letramento, os saberes construídos e as aprendizagens do processo.
- Identificar as fontes dos saberes mobilizados pelas professoras na prática docente.

Buscamos refletir sobre essas indagações dialogando com quatro professoras que atuam ou atuaram com práticas de alfabetização e letramento, tanto na educação infantil, quanto nas séries iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas e privadas de uma cidade localizada na Zona da Mata mineira. Para isso, utilizamos entrevistas narrativas, que trataram da formação e atuação das professoras na perspectiva da formação holística e em processo contínuo. Solicitamos que elas rememorassem e narrassem o seu processo de constituição como professoras, a fim de refletir sobre os saberes necessários para alfabetizar, construídos nesse ínterim. Optamos por essa metodologia de pesquisa, pela sua potente contribuição em fomentar reflexões acerca do objeto de estudo, uma vez que nosso interesse era suscitar reflexões sobre a prática dessas professoras que podem contribuir para as reflexões da prática de demais professoras e professores alfabetizadores.

A análise das entrevistas teve como base a proposta de Jovchelovitch e Bauer (2000), no sentido de realizar aproximações entre as narrativas, em busca de pontos de encontro entre as trajetórias de formação e atuação profissional percorridas pelas professoras, bem como dos saberes observados. Por meio dessa análise constatamos semelhanças entre as trajetórias de escolarização, formação e entrada na profissão das participantes, e também indícios de alguns saberes que compõem o repertório de conhecimento ao qual as professoras recorrem para subsidiar a sua prática e que fomentaram os processos de aprendizagem da docência. São esses o saber teórico e prático da formação, o saber partilhado entre pares e o saber da condição do aluno.

Dentre outras possibilidades que a pesquisa pode nos revelar, ousamos pensar em sua contribuição para o campo de estudos da formação de professores, principalmente no que diz

respeito à docência alfabetizadora, tecendo reflexões sobre essa prática e sobre os saberes teóricos e práticos que a fomentam.

Figura 1 – Nuances particulares.



CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSÃO DOCENTE

No sentido de compreender quais conhecimentos fazem parte da formação inicial dos professores que atuam com práticas de alfabetização e letramento, fizemos, neste capítulo, uma incursão na literatura. Iniciamos por trazer um aporte histórico sobre o curso de Pedagogia, visando evidenciar que a licenciatura em Pedagogia teve raízes pautadas em um paradigma técnico e instrumentalista. Para tanto, recorremos aos marcos legais, explorando aspectos das legislações, a saber: Decreto-Lei n.º 1.190/1939; Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 4.024/1961, Parecer n.º 251/1962, Lei n.º 5.540 de 1968, Parecer n.º 252/1969, Resolução CNE/CP n.º 1/2006 e LDB n.º 9.394/1996, sob a análise de autores como Libâneo (2007), Soares e Bettega (2008) e Gatti (2010).

Após essa incursão, discutimos os modelos e paradigmas que orientaram e orientam a formação de professores no Brasil, à luz de autores como Marcelo García (1999), Schön (2000), Lüdke e Boing (2004), Mizukami (2004), Isaía (2006), Saviani (2008), Imbernón (2009), Zeichner (2013) e Diniz-Pereira (2019).

Em razão da compreensão da prática como dimensão formativa, acreditamos ser fundamental discutir, além da sua formação inicial, aspectos também ligados à prática docente, não no sentido de reduzir a atuação do professor a uma dimensão unicamente prática, mas compreendendo que na profissão docente também se relacionam dimensões teóricas, intelectuais, investigativas, reflexivas e estéticas. Para isso, contamos com as reflexões acerca do trabalho e da prática docente, da profissão e da profissionalidade, dialogando com autores como Sacristán (1995), Freire (1997), Nóvoa (1999), Lüdke e Boing (2004), Roldão (2005), Pimenta (2007) e Diniz-Pereira (2019).

Por fim, realizadas essas reflexões, procuramos discutir sobre os saberes, os conhecimentos e a aprendizagem profissional da docência, trazendo para esse diálogo autores como Schulman (1986; 1987), Schön (2000), Tardif (1991), Mizukami (2004) e Pimenta (2007).

1.1 A formação do professor e a formação do professor alfabetizador: perspectiva histórica

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão (NÓVOA, 1995, p. 26).

Sabe-se que no Brasil o início da atividade docente foi anterior à formalização e estatização das escolas, uma vez que os membros da Companhia de Jesus já desenvolviam processos de ensino e aprendizagem com os povos nativos, com o principal objetivo de catequizá-los. Os jesuítas instruíam-nos quanto à leitura, à escrita e às contas, ou seja, sua atuação consistia em um modelo de professorado com base na instrução. Por muitos anos, o trabalho exercido por eles garantiu a conversão de inúmeros indígenas à fé católica, tendo somente chegado ao fim na segunda metade do século XVII, com a sua expulsão do território brasileiro.

O corpo de professorado constituído pelos religiosos só foi substituído, diante do processo de estatização do ensino, na esteira das reformas pombalinas. Nesse contexto, ocorreu a substituição dos professores religiosos por professores laicos, agora sob o controle do Estado (NÓVOA, 1995). O autor assevera que, apesar dessa mudança, não ocorreram grandes modificações nas normas, nos valores e nos modelos atrelados à figura do professor, que ainda muito se aproximava da figura do padre. Sendo assim, a função do professor se desenvolveu como um trabalho secundário, exercido por padres ou leigos, sem uma formação especializada (NÓVOA, 1995). Embora, a partir do século XVIII, fosse necessário possuir uma autorização do Estado para ser professor, os requisitos para obtê-la não diziam respeito a um maior preparo por parte do candidato, haja vista que bastava que fosse alguém com um bom comportamento, com idade superior a 30 anos e que conhecesse o que seria ensinado. No caso do ensino das primeiras letras, por exemplo, bastava que o indivíduo soubesse ler, escrever e contar.

A necessidade de uma formação de professores se acentuou a partir do século XIX, concomitante à expansão escolar e à necessidade de melhor instruir a população. Viu-se então a urgência de formar professores em grande escala. Sendo assim, foram criadas as Escolas Normais, instituições voltadas para a formação desses profissionais, configurando um dos primeiros passos para a profissionalização docente. De modo geral, os docentes do ensino primário eram formados no curso Normal de nível médio, enquanto os professores para o ensino secundário eram formados no curso Normal Superior (SAVIANI, 2008).

Mesmo que houvesse, desde o início do século passado, a intencionalidade de se avançar em termos de níveis de formação e realizar a formação do professor para as primeiras séries em nível universitário, por muitos anos essa modalidade formativa ainda permaneceu como exclusiva (CARVALHO, 2013, p. 39). A formação dos professores para o ensino primário nas escolas Normais não era regulamentada por quaisquer diretrizes nacionais próprias, de forma que cabia aos estados essa organização. Uma interessante crítica, feita por Carvalho (2013), sinaliza que a proposição de se superar essa modalidade sustentou, por anos, uma formação cada vez mais precária, não fomentando as necessárias condições de seu fortalecimento, uma vez que “investir em uma instituição que ‘supostamente’ tenderia a desaparecer, soava como um contrassenso” (CARVALHO, 2013, p. 39).

A partir dos anos 1930, a Escola Normal passou a dividir espaço com os Institutos de Educação, nos quais eram ministrados “cursos de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores” (TANURI, 2000, p. 73). Em 1939 surgiu, então, o curso de Pedagogia, no âmbito da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por estabelecimento do Decreto 1.190, de 04/04/1939. O curso tinha como finalidade a dupla função de formar bacharéis, para atuarem como técnicos de educação, e licenciados, para a docência nos cursos Normais. O modelo de formação se orientava pelo esquema 3+1, sendo nos primeiros três anos ministradas as disciplinas referentes ao bacharelado, e no ano final, a disciplina de Didática (TANURI, 2000; GATTI, 2010).

A organização curricular propiciada por esse modelo formativo contribuía para uma dicotomia entre teoria e prática, em razão da separação entre as disciplinas obrigatórias tanto para o bacharelado, quanto para a licenciatura. Cumpre destacar que essa divisão ressoa a organização dos próprios cursos Normais, nos quais predominava uma formação pouco articulada, mais pautada na prática pura e no método de ensino mútuo. Brzezinski (1996) tece uma crítica à estruturação curricular do curso de Pedagogia. De acordo com a autora, “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades com conteúdo de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia” (1996, p. 44).

A criação do curso de Pedagogia, portanto, não significava que a formação do professor primário seria elevada ao nível superior. Ela continuava ocorrendo no curso Normal. Entretanto, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (Lei n.º 4.024/1961), começaram a ser preconizadas as tentativas de elevação dessa formação. Por intermédio da referida lei, ficou estabelecida a incumbência ao Conselho Federal de

Educação (CFE) quanto à determinação da duração do curso de Pedagogia e sua estruturação curricular. É nesse contexto, portanto, que a estrutura curricular proposta pelo Decreto-Lei n.º 1.190/1939 sofreu sua primeira alteração, 25 anos após a criação do curso de Pedagogia. No ano seguinte, em 1962, o CFE estabeleceu, então, um marco significativo para o curso, por meio do seu primeiro Parecer n.º 251/1962, principalmente por deixar entrever que “nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país” (TANURI, p. 79, 2000).

Além disso, esse documento reafirmou o modelo 3+1 presente nos anos anteriores. Ficaram estabelecidos conteúdos mínimos para o nível de bacharelado e para a licenciatura como anteriormente, mas com a diferença de que, agora, além da disciplina de Didática, o ano complementar da licenciatura contava também com a disciplina de Prática de Ensino. Nesse sentido, continuou demarcada a dicotomia entre método e execução, prática e teoria. De acordo com Brzezinski (1996), o modelo não foi bem aceito pelos educadores, que consideravam essa organização curricular como uma forma de uniformizar todos os currículos ao redor do Brasil, sem respeitar a diversidade presente no país.

Em 1968, o curso de Pedagogia deixou de fazer parte das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, em razão da Lei n.º 5.540. A partir dessa lei, foram fixadas normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, além de dar outras providências. A lei traz também a extinção da seção do curso dentro dessas faculdades. O curso passou, então, a ser oferecido no âmbito das Faculdades de Educação, criadas por meio do Parecer CFE n.º 252/1969 e da Resolução CFE n.º 2/1969, em atendimento à lei supracitada. É por meio desse Parecer e dessa Resolução que ficaram estabelecidos o novo currículo mínimo e a duração do curso.

A modificação curricular trazida por esses documentos diz respeito principalmente à extinção do nível de bacharelado, ou seja, ao esquema 3+1 anteriormente instituído. A partir de então, ficou definido um novo currículo mínimo para o curso, que incluía a integração da disciplina de Didática, outrora optativa, como obrigatória na formação do pedagogo. Além disso, o Parecer retomou a proposição de elevar a formação professor primário para o ensino superior, prevista no Parecer CFE n.º 251/1962, “e vai além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário.” Inclusive “tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia, que viria a ocorrer nos anos 1980 e 1990, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar

o professor para os anos iniciais da escolaridade (TANURI, 2000, p. 79). Entretanto, as dicotomias permanecem salientadas nos documentos legais, pois é nesse contexto que são formalmente estabelecidas as habilitações dentro do currículo do curso. Essas são responsáveis pela formação do especialista em educação, profissional incumbido da supervisão, do planejamento e da administração educacional. A figura do especialista em educação permanece, portanto, nessa nova estruturação curricular.

Assim, desde a criação do curso de Pedagogia, foram propostas diversas alterações legais, inclusive até chegarmos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB n.º 9394/96), promulgada no ano de 1996. A lei configura um dos marcos mais importantes para o curso de Pedagogia, por trazer alterações fundamentais, cuja maioria permanece até os dias atuais. Entretanto, ela não representa uma maior definição do curso como o único meio para formação do pedagogo/professor, haja vista que o Curso Normal Superior permanece no contexto formativo. Em virtude da atualização por meio da Lei n.º 13.415, de 2017, consta no artigo 62 da LDB que a formação docente, para o exercício do magistério na educação infantil e nos primeiros cinco anos do ensino fundamental, será feita em cursos de licenciatura plena, ou seja, em nível superior. Além disso, as habilitações permanecem com a promulgação da lei. Entretanto, no novo documento, a formação do especialista em educação deixou de ser responsabilidade unicamente do curso de Pedagogia, passando a ser possível também em nível de pós-graduação.

A então LDB tornou possível, ainda, novos espaços para a formação dos professores da educação básica, a partir da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Os ISEs passaram a ofertar diversos cursos e programas, dentre eles o Curso Normal Superior, que permaneceu também responsável pela formação de educadores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Portanto, mesmo com as últimas modificações legais e as reestruturações do curso de Pedagogia, esse continuava a dividir um espaço formativo com o Curso Normal Superior e, ainda, colocava o questionamento quanto à sua finalidade e necessidade, uma vez que a nova legislação apresentava outras possibilidades de formação do professor da educação básica. Essa indicação não foi bem recebida pelos profissionais e estudiosos da área, e, diante disso, o Ministério da Educação (MEC) solicitou às universidades propostas de novas Diretrizes Curriculares para os cursos superiores, inclusive para o curso de Pedagogia.

Em 1998, foi nomeada a primeira Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia, e, nesse ínterim, se aglutinavam as manifestações em contraponto aos ISEs, lideradas por sindicatos, associações e demais entidades interessadas na questão da formação de professores.

Também em 1998, a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), em ocasião do seu IX Encontro Nacional, elaborou a “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Profissionais da Educação”. Posteriormente, em 1999, a Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia se baseou nesse documento para redigir uma proposição de diretrizes do curso. Levou anos até que o MEC apresentasse a ANFOPE ao Conselho Nacional da Educação (CNE). Em ambos os documentos havia a defesa de que a formação de professores, tanto da educação básica quanto na superior, deveria ocorrer em nível universitário, e que na organização curricular dessa formação deveria ser levada em conta a docência como base para todos os profissionais da educação (SILVA, 1999).

A proposta da ANFOPE somente foi aprovada pelo CNE em 2006, e apesar do documento ter sofrido algumas alterações, finalmente foram definidas as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, firmando então um marco importante na história do curso. Os Institutos de Educação Superior deixaram de ser o espaço para a formação dos professores da educação básica, ficando essa a cargo do curso de Pedagogia e dos cursos de ensino médio, na modalidade Normal. Embora parecesse que se estava retornando ao modelo estabelecido anteriormente, o documento representou uma conquista ao firmar o curso de Pedagogia novamente como formador desses profissionais.

É por meio dessas DCNs que ocorreu a ruptura com os modelos curriculares presentes nos anos anteriores. O curso Normal Superior permaneceu ainda nesse contexto como formador, assim como o curso de Pedagogia, entretanto ele deveria se adequar ao disposto nas DCNs. Além disso, no texto do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, não há menção às habilitações, ou seja, finalmente a formação se comprometeu de forma unificada com a característica da ampla atuação desse profissional. Para os estudiosos que, à época, analisaram o documento, esse acabou por reduzir e simplificar a formação do pedagogo, principalmente no que diz respeito às suas funções. Como aponta Libâneo (2007), o texto faz menção somente à docência, deixando de esclarecer e definir os diversos campos de atuação do pedagogo. Segundo o autor:

Não se esclarece se os percursos curriculares são separados ou se há uma base comum que depois se ramifica em habilitações (o texto não menciona o termo habilitações nem outro equivalente). Do mesmo modo, o artigo que trata da formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão, etc. (art.64 da Lei n.º. 9394/1996) em nível de pós-graduação está inteiramente desconectado dos demais artigos deixando dúvidas aos dirigentes de cursos de formação. Além disso, a resolução ignora a prescrição legal da LDBEN de que esta formação deve ser feita também em cursos de graduação em Pedagogia (LIBÂNEO, 2007, p. 33).

Soares e Bettega (2008, p. 17) complementam que a alteração legal representou um “retrocesso histórico, legitimado pela lei, pois o curso de Pedagogia desde sua criação luta pela

sobrevivência da profissão do pedagogo como intelectual da educação”. As autoras criticam principalmente a exclusividade da formação do pedagogo no curso de Pedagogia, por meio do Parecer CNE/CP n.º 05/2005, deixando essa formação sob responsabilidade da pós-graduação. Soares e Bettega (2008) salientam que apesar de tal exclusão ter sido revista posteriormente na Resolução CNE/CP n.º 01/2006, o pedagogo permaneceu gradativamente excluído da licenciatura. Mesmo que a formação do pedagogo pudesse ocorrer por meio da licenciatura, ela também poderia acontecer por meio da pós-graduação. Conforme observam, a Resolução reduziu o campo amplo de atuação do pedagogo e enfatizou a docência para crianças de 0 a 10 anos como eixo principal do curso. Assim, ficou de lado:

a formação de professores intelectuais que atuarão com consciência e criticidade na educação básica, na elaboração de políticas públicas; deixa-se de lado também a formação dos pedagogos que atuarão como organizadores do trabalho pedagógicos nas escolas e em instituições não escolares, que atuarão como professores universitários e pesquisadores (SOARES; BETTEGA, 2008, p. 19).

Entretanto, mesmo com a centralização da docência como eixo principal dentro do Parecer CNE/CP n.º 05/2005 e, posteriormente, da Resolução CNE/CP n.º 01/2006, a docência ainda é tratada como uma técnica que deve ser adquirida de maneira rápida, desvalorizando assim a profissão dos professores (SOARES; BETTEGA, 2008, p. 19).

Além das DCNs do curso de Pedagogia, cumpre mencionar que as DCNs reguladoras da formação de professores também geraram e geram efeitos na formação do professor tanto da educação infantil, quanto das séries iniciais, por isso são consideradas como marcos legais importantes a serem tomados em perspectiva. São elas a Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, o Parecer CNE/CP n.º 2/2015, de 9 de junho de 2015, e a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019.

Em relação às DCNs estipuladas em 2015, Gonçalves et al. (2020) asseveram que essas se estabeleceram em um cenário completamente diferente das de 2002, muito em razão da mudança de concepção nas políticas educacionais constituídas a partir do governo do então presidente Lula, que inicia seu mandato em 2002, logo após a instauração da primeira resolução, de forma que a noção de competências perde força e as novas diretrizes se estabelecem em consonância com os movimentos da época, que defendiam a formação de professores numa perspectiva da valorização profissional. Por ser um documento fruto de um grande debate e articulação entre academia, universidades, sindicatos e professores da educação básica, essa Resolução foi recebida pelo meio educacional como uma grande conquista (GONÇALVES et al., 2020).

As DCNs de 2019, que atualmente orientam o funcionamento dos cursos de licenciatura no contexto brasileiro, são também, assim como em 2015, um reflexo do contexto político vivenciado no país desde de 2016. Nesse ano, ocorreu a destituição da presidenta Dilma Rousseff, o que culminou, dentre outros retrocessos, novamente em uma mudança das perspectivas que orientam as políticas educacionais, bem como a formação de professores, voltando, com toda a força, à anteriormente abandonada noção de competência como necessária à formação e atuação dos professores.

A Proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores encaminhada pelo MEC ao CNE não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores e baseia-se no modelo de base utilizado pela Austrália para a formação docente. O modelo Australiano, implementado desde 2009, incorpora as propostas neoliberais de maior controle sobre o trabalho docente com vistas no desempenho no PISA (Australian Professional Standards for Teachers, 2018) (GONÇALVES; MOTA; ANADON; 2020, p. 366).

As novas diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, pautadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, trazem, dentre outros elementos, definições acerca dos conhecimentos e das habilidades que devem ser desenvolvidas pelos futuros professores, bem como seus campos de atuação, tendo como base uma perspectiva de competências profissionais. A mesma resolução institui também a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que estabelece as competências gerais e específicas, diluídas em habilidades, que devem ser construídas pelos professores. De acordo com o documento, o esse processo será orientado por três eixos norteadores da formação inicial e continuada, sendo eles: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Faz-se necessário mencionar que a noção de competências, preconizada desde a década de 1990, nunca foi totalmente abandonada na constituição curricular tanto dos cursos de formação de professores, quanto da educação básica, inclusive sempre houve uma certa centralização nessa constituição, no entanto nunca como no contexto das atuais políticas, em que se delimita o que deve ser estudado especificamente em cada disciplina no decorrer dos anos escolares (MACEDO, 2019).

No que se refere à formação no curso de Pedagogia, a Resolução apresenta alguns indicativos de retrocesso à questão da identidade do profissional e entra em conflito com as diretrizes específicas do curso estabelecidas em 2006. À época, as diretrizes romperam com a

fragmentação da formação do pedagogo em habilitações, definindo que a formação desenvolvida no curso de Pedagogia “abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (DCN, 2006, p.6). Entretanto, conforme apontam Gonçalves, Mota e Anadon (p. 369, 2020), a Resolução CNE/CP n.º 2/2019:

no capítulo que trata dos Cursos de Licenciatura, não menciona os cursos de Pedagogia e faz referência ao "curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil" e ao "curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental".

As autoras complementam que essa nomenclatura não é utilizada para se referir a esses professores há muitos anos. É, de certa forma, incompreensível a utilização desses termos, que vão de encontro tanto com a LDB/96 quanto com as DCNs específicas do curso. O documento parece tentar recuperar a cisão na formação do pedagogo, separando a docência das demais funções exercidas por esse profissional. Conforme salientam as pesquisadoras:

No que se refere à Gestão Educacional, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, destina um capítulo específico para tal formação. Estabelece no artigo 22 que esta formação deve ocorrer nos cursos de Pedagogia, com aprofundamento de estudos nas áreas de gestão de 400 horas, ou seja, os cursos de Pedagogia deverão ter a carga horária mínima de 3.600 horas. Ainda estabelece que para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito (GONÇALVES, MOTA, ANADON, p. 369, 2020).

Em se tratando especificamente dos saberes relativos à alfabetização, consta na BNC-Formação, no quadro da dimensão do conhecimento profissional e, em seguida, na competência específica: “dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los”, que os docentes devem “demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada” (BRASIL, 2019, p. 15). De acordo com as DCNs de 2019, para a formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do ensino fundamental, professores multidisciplinares da educação infantil, professores dos anos iniciais do ensino fundamental e professores dos anos finais do ensino fundamental e médio, faz-se necessário o conhecimento relativo a “alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos” (BRASIL, 2019, p. 8).

Percebemos a partir desse breve panorama histórico e da breve análise dos marcos legais que a formação inicial, sobretudo a do magistério, transitou e transita entre um paradigma

tecnicista, pautado em uma concepção de competências e pouco preocupado com a valorização profissional docente, em contraponto com a perspectiva de um professor reflexivo, possuidor e articulador de saberes próprios, sujeito de uma profissão que também articula e movimenta saberes particulares, cujo trabalho e formação devem ser orientados na perspectiva de reconhecimento e valorização profissional. Compreendemos que os cenários políticos norteiam concepções que materializam essas disputas na trajetória histórica da formação docente, de forma que os currículos, as atribuições e o próprio trabalho do professor se estabelecem em meio a esse cenário de avanços e retrocessos, de grandes conquistas e de grandes perdas, sobretudo.

Destacamos que as DCNs de 2019 estipulam um prazo de dois a três⁷ anos para a adequação das instituições de ensino superior às suas novas delimitações. Dessa forma, os cursos de licenciatura se encontram em processo de reorganização estrutural e curricular. Além disso, a Resolução garante, no artigo 28 do capítulo IX, que “os licenciandos que iniciaram seus estudos na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 terão o direito assegurado de concluí-los sob a mesma orientação curricular” (BRASIL, 2019). Portanto, as mudanças curriculares nos cursos de licenciatura ainda levarão um tempo para serem instauradas, bem como para serem refletidas no contexto da prática docente.

Sendo assim, julgamos fundamental lançar luzes sobre esses marcos legais, pois compreendemos que a construção da profissão docente se dá na confluência de diferentes fatores que se relacionam e geram impacto uns nos outros. No campo da formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, muitas lutas foram travadas para que as crenças, as normas e os valores atribuídos à sua profissão nos primórdios da ação docente fossem continuamente desconstruídos, ao passo que sua ação fosse reconhecida como profissão e sua formação garantida no nível superior, sem a extinção de nenhuma das funções exercidas por esse profissional.

Logicamente, essa construção deixou marcas durante sua trajetória e os embates fomentaram avanços e discontinuidades, sobretudo no âmbito dos currículos do curso de Pedagogia. Para Gatti (2010), ao longo dos anos esse currículo assumiu uma estruturação bastante complexa e uma dispersão disciplinar, em razão do curto tempo de duração e das inúmeras atribuições estabelecidas pelas habilitações na licenciatura em Pedagogia. Essa dispersão, segundo a autora, deu origem a um currículo bastante fragmentado, pouco sólido

⁷ Conforme consta no capítulo IX em parágrafo único da Resolução, no caso das instituições que já incorporaram o previsto pela resolução CNE/CP nº 2, de 1.º de julho de 2015, o prazo-limite para as adequações se estende de dois para três anos.

como subsídio às práticas, diante da dinâmica proposta pela atuação docente, além, ainda, de não contribuir para o esclarecimento quanto às funções do pedagogo e do professor.

A dispersão curricular citada por Gatti (2010) é algo que interfere na formação do professor que atuará com alfabetização no ensino fundamental. No que diz respeito à formação específica do professor alfabetizador, Soares (1985) destaca a sua especificidade e a necessidade de grande preparo do professor, tendo em vista ser fundamental que essa formação o leve a compreender:

todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 1985, p. 24).

Nessa perspectiva, a formação necessária para alfabetizar abarca uma gama de conhecimentos teóricos que se articularão à prática docente do professor, no sentido de auxiliá-lo em uma atuação que contemple as diferentes facetas presentes no ensino-aprendizagem do processo de alfabetização. Ao analisar as ementas dos cursos de Pedagogia do Brasil, com o intuito de compreender como se dá a formação do professor alfabetizador, Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020) chegaram à conclusão de que, ao contrário do que indica Soares (1995), essa formação não abrange todas as facetas da alfabetização necessárias para uma atuação competente do professor alfabetizador.

No que diz respeito à formação do pedagogo para atuar especificamente com a alfabetização, conforme observado anteriormente, as diretrizes curriculares que fundamentam o curso de Pedagogia não trazem delimitações e especificações em relação à alfabetização e ao letramento, o que possivelmente contribui para essa dispersão curricular presente nos cursos de Pedagogia, sobretudo no que diz respeito às escolhas das instituições formadoras sobre a forma de organizar a temática de alfabetização dentro de seus currículos.

Em relação à formação específica para a alfabetização e o letramento, notamos que a Resolução não aponta nenhuma determinação, mas define no artigo 5.º que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto à:

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006).

Compreendemos que a alfabetização esteja relacionada ao ensino da língua portuguesa, na forma de aprendizagem da linguagem escrita, em uma determinada fase do desenvolvimento da criança, entretanto, com a falta de alguma especificação em relação à alfabetização nas diretrizes, de certa forma abrem-se precedentes para que cada instituição defina essa organização, bem como a profundidade, abrangência e duração dos estudos referentes à temática. De acordo com Pimenta et al. (2020), essa falta de especificação no currículo da licenciatura em Pedagogia faz com que o curso seja alvo de críticas, no sentido de tratar essa formação do pedagogo, específica para a educação infantil e os anos iniciais, de forma bastante ampliada e afastada da ação docente em sala de aula.

Realizada então essa retomada em relação ao curso de Pedagogia, passaremos, no próximo subtópico, para a discussão sobre os modelos que vêm orientando a formação de professores e, mais especificamente, a formação do professor alfabetizador, explorando o percurso histórico mais recente.

1.2 Os paradigmas de formação de professores e as concepções na formação do alfabetizador

Existe, no campo da pesquisa sobre formação de professores, uma ampla discussão sobre os diferentes paradigmas que orientaram e orientam os programas de formação ao redor do Brasil e do mundo, dentre os quais podem ser destacadas três racionalidades: racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica (DINIZ-PEREIRA; SOARES, 2019).

Para Saviani (2008), os professores graduados nos anos 1970 e 1980 tiveram sua formação balizada por um paradigma tecnicista, pautado na perspectiva de instrumentalização para execução em sala de aula. Dessa forma, considerava-se bom professor aquele capaz de aplicar e executar técnicas durante a realização de suas tarefas, ficando de fora desse contexto a necessidade de reflexão na execução da prática docente.

Como destacam Diniz-Pereira e Soares (2019), a formação de professores, em muitos momentos, se organiza em processos que se aproximam do modelo de racionalidade técnica, um dos mais difundidos no Brasil e no mundo (DINIZ-PEREIRA; SOARES, 2019). De acordo com Zeichner (2013), nesse modelo o docente em formação é compreendido como um ator submetido a fundamentos e diretrizes, que, quando em sua prática profissional, irá aplicá-los. Mizukami (2003) pontua que o modelo da racionalidade técnica não fornece bases suficientes a esses profissionais, pois, conforme orienta Schön (2000), os professores formados sob esse paradigma são preparados para oferecer soluções instrumentais aos desafios da prática docente.

Assim, como denuncia Imbernon (2009), as mudanças trazidas pela globalização modificaram fatores relacionados à comunicação e à cultura. Essas mudanças se refletem no âmbito educacional, portanto urge repensar a formação docente para além do paradigma técnico que padroniza os processos formativos e enxerga a prática docente como também padronizada. O autor aponta para a possibilidade e a necessidade da formação permanente, pautada em uma perspectiva reflexiva e questionadora, opondo-se ao modelo tecnicista inscrito na historicidade dos processos formativos. Conforme observa:

Historicamente, os processos formativos realizaram-se para dar solução a problemas genéricos e uniformes, padrões. Tentava-se solucionar problemas que, se supunha, todo professor tinha e que era preciso resolver mediante a solução genérica que os especialistas, no processo de formação apresentavam (IMBERNON, 2009, p. 49).

Imbernon (2009) refere-se especificamente ao contexto internacional, no qual ele discute o processo histórico de formação de professores, entretanto é possível mencionar o mesmo sobre a historicidade da formação docente no cenário brasileiro, tendo em vista que o modelo da racionalidade técnica foi um dos mais difundidos também no Brasil (DINIZ-PEREIRA; SOARES, 2019). Logo, a constituição dos cursos de formação de professores, ao longo do tempo, se insere, antes de tudo, na proposição de profissionais especialistas com embasamento genérico, uniforme e padronizado. Essa formação, muitas vezes, é afastada da visão da pedagogia e da prática docente como uma profissão, da qual emergem questões próprias que precisam ser observadas na formação e no processo de desenvolvimento e consolidação da profissão.

No que diz respeito à formação continuada, essa pouco contribui para a problemática posta diante de determinadas carências da formação inicial, uma vez que os cursos, segundo Mizukami (2003), têm, na maioria das vezes, curta duração e uma igual perspectiva de instrumentalização, mais focados na transmissão de informações. Para a autora, esses cursos se organizam sob uma perspectiva de “reciclagem”, compreendendo a atividade profissional do professor como carente de teorias que devem ser absorvidas e, então, aplicadas na prática.

A questão posta à prática docente, portanto, está além da formação inicial e dos cursos de formação continuada. Ela se inscreve também, e especialmente, na prática docente. Para além da racionalidade técnica que visa instrumentalizar os professores como meros “tarefeiros”, e para além ainda da racionalidade prática, que está mais pautada na prática docente de forma “imediatista”, se sobressai a racionalidade crítica mencionada por Diniz-Pereira e Soares (2019). Segundo os autores, a racionalidade crítica contribui para uma formação crítica e reflexiva de professores, que possam contrapor a teoria com as questões profissionais postas

pela prática docente, a fim de levantar problemas e, conseqüentemente, possibilidades de transpô-los. Todo esse processo é entremeado pela reflexão.

Vale ressaltar que a prática reflexiva e a formação do professor reflexivo têm sido bastante discutidas no campo de formação de professores (NÓVOA 1995; MARCELO GARCIA, 1999; ISAÍÁ 2006; DINIZ-PEREIRA, 2010;), e encontram raízes principalmente nos estudos de Donald e de Schön.

Ao traçar um paralelo entre os conceitos de Dewey e de Schön, tendo como pano de fundo a abordagem reflexiva, Dorigon e Romanowski (2008) conclui que Schön se inspirou em Dewey, desde a sua graduação. Ambos defendiam que as pessoas aprendem enquanto fazem, com a diferença de que Dewey acreditava na obtenção do conhecimento por meio da “reflexão na ação após o acontecimento”, e Schön, por sua vez, defendia que o conhecimento “é adquirido no meio da ação, ou seja, no momento em que estamos refletindo a ação” (p. 14), na perspectiva da reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Como aponta Romanowski (2008), ambos deixaram contribuições significativas para o campo da Educação, principalmente para os programas de desenvolvimento dos professores. Dentre essas contribuições, destacam-se seus apontamentos sobre a compreensão da prática e da experiência na prática como meios de promoção de aprendizado. O professor, outrora visto apenas como um especialista da Educação, técnico para a execução de um conhecimento, também técnico, passa a ser compreendido como um profissional reflexivo e construtor de conhecimentos e saberes a partir da sua atuação profissional. É importante destacar, como aponta Isaíá (2006), ao discutir a docência no ensino superior, que a “reflexão sobre a própria prática pode ser entendida como uma condição de formação profissional [...]. A reflexão na prática, e sobre ela, vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos” (p. 78). Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) complementa que:

A recente, mas frutífera, linha de investigação sobre pensamentos do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc., que influenciam a sua atividade profissional. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 47).

O autor chama atenção para a dimensão coletiva da formação de professores e o processo de desenvolvimento profissional. Compreender a prática como fomentadora de saberes e aprendizagens não individualiza ou limita cada professor à sua prática de forma isolada. Marcelo Garcia (1999) defende inclusive a existência de equipes dentro das

instituições, a fim de se responsabilizarem pelas atividades formativas a serem desenvolvidas. Para o autor, a formação docente e o desenvolvimento profissional não são somente uma ação individual do professor, mas da organização das instituições formadoras, com responsabilidade sobre as ações formativas, com vias ao desenvolvimento profissional docente.

É possível, portanto, inferir que o professor ocupa outro lugar dentre as pesquisas sobre sua formação e atuação, sendo agora visto e compreendido como um profissional que reflete sobre suas ações. Assim, também a prática é vista de outra forma, não mais como estática, e a formação docente, não mais como mero momento de instrumentalização do professor. O professor é ator da sua ação, e a reflexão é exercida por ele, em confluência com o espaço de trabalho, com os pares e, principalmente, com os alunos.

Na perspectiva de um paradigma reflexivo, é preciso compreender o professor como reflexivo e ativo em sua prática, ou seja, compreender que o espaço de atuação docente, o ambiente onde a profissão docente acontece, é também um espaço de desenvolvimento e aprendizagens, portanto de formação, o que reafirma o caráter de continuidade da formação docente. Como indica Nóvoa (2017), é imprescindível conceber a docência como uma profissão, sobretudo uma profissão do humano, subscrita em um contexto de imprevisibilidades e incertezas, para o qual o profissional deve ser muito bem-preparado.

A circularidade dos paradigmas supracitados diz respeito às formas de conceber tanto o professor, quanto a escola e a educação. Também no que se refere às concepções acerca da alfabetização e da prática do professor que com ela atua, é possível mencionar a emergência de diferentes concepções. Estudiosos como Moraes (2012) e Soares (2018), em suas pesquisas ligadas à alfabetização e à aprendizagem da linguagem escrita, apontam que os limiares dessa aprendizagem se ampliaram a partir de 1980, uma vez que os processos de desenvolvimento cultural, social, político e econômico ocorridos no Brasil durante o século XX trazem a necessidade da aprendizagem de habilidades mais avançadas de leitura e escrita tanto no âmbito social, quanto profissional, o que ocasionou a demanda de novas formas de ensinar a língua escrita nas escolas. Soares (2016) destaca que se passou, então, a dar maior destaque ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e de produção de textos de uma gama ampla e variada de gêneros textuais e de usos sociais da língua escrita.

Na esteira dessas mudanças emergiu e se desenvolveu o conceito de letramento, aliando-se às práticas de alfabetização, uma vez que se passou a compreender que para uma efetiva inserção do sujeito na sociedade seria necessário não somente que ele soubesse escrever o seu nome ou um “simples bilhete”, mas, sim, comunicar-se de forma efetiva, utilizando a função social da linguagem escrita. Portanto, o conceito de letramento possibilitou ampliar as práticas

de alfabetização, superando uma noção mecânica dessa aprendizagem, passando a compreendê-la como situada histórica e socialmente.

Magda Soares, no Glossário Ceale⁸, que reúne virtualmente termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, define que “alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional que representa, por grafemas, os fonemas da fala.” A autora define letramento “como a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita, ou, mais amplamente, à cultura do escrito.” Para a pesquisadora (2002), a ampliação da compreensão acerca dos objetivos e das práticas da alfabetização, aliada à introdução dos estudos da psicogênese da língua escrita⁹ e do conceito de letramento, causou uma certa “desinvenção” do processo de alfabetização, uma vez que o conceito de letramento passou a sobrepor as práticas específicas desse processo.

Logicamente, um ponto alto dessa mudança está no abandono de antigos métodos de alfabetização pautados em uma perspectiva engessada de repetição e memorização, uma vez que o aluno passa a ser compreendido como sujeito ativo no processo de aprendizagem, bem como ganham maior visibilidade o seu tempo para aprender, os conhecimentos prévios sobre a língua e o seu contexto circundante. No entanto, o abandono desses métodos não deve significar o abandono do ensino sistemático da língua, lançando mão de metodologias eficazes para a alfabetização (MORAIS, 2012). Soares assevera que na prática pedagógica o ensino da língua escrita deve ser encarado como uma totalidade e que:

a alfabetização deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento; embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, dissociá-los teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura (SOARES) (Glossário Ceale).

Os termos alfabetização e letramento possuem grande proximidade, e a orientação de diversos escritores e pesquisadores é que, nos processos de ensino da língua escrita, ambos aconteçam simultaneamente. De nenhuma forma um processo deve substituir o outro, pois eles são complementares no sentido de garantir uma alfabetização significativa acrescida da

⁸ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

⁹ Os estudos sobre como ocorre o processo de aquisição da língua escrita por parte da criança, foram realizados pelas pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) neles, as autoras se propuseram a demonstrar os níveis/hipóteses explorados pelas crianças, antes da adquirirem o sistema da escrita. Esses estudos se tornaram referência no Brasil a partir dos anos de 1980, passando a fazer parte dos cursos de formação e também da prática dos professores. Tal abordagem foi compreendida como construtivista por se contrapor à concepção tradicional dos métodos de alfabetização.

capacidade de o aluno utilizar e compreender a linguagem escrita em sua função social. Uma criança pode ser considerada alfabetizada sem estar letrada, ou o contrário.

A alfabetização é um conceito cujo significado não se altera, independentemente das mudanças geográficas. Ainda que lançando mão de diferentes concepções e metodologias para sua realização, ela é invariavelmente o processo de aprendizagem do sistema alfabético. Há muitos anos existem indícios de práticas de alfabetização em diferentes lugares do mundo. O termo letramento, como mencionado, surgiu posteriormente, passando a circular no meio das pesquisas e no meio acadêmico a partir de 1980. Nos Estados Unidos surgiu sobre o termo *literacy*, e na França, *illettrisme*. Em ambos os países, a compreensão do termo estava ligada às “práticas sociais da escrita”, independentemente “da aprendizagem do sistema de escrita”, portanto surge para designar o problema de “jovens e adultos do chamado Quarto Mundo² que revelam precário domínio das competências de leitura e de escrita, dificultando sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho” (MAGDA, P. 6, 2004), ao passo que no Brasil o surgimento do termo letramento, desde o princípio, esteve atrelado ao conceito de alfabetização, que

mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de *letramento* –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, freqüentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica (MAGDA, 2004, p. 7).

Soares (2004) chama atenção para essa diferenciação para dizer das especificidades de cada conceito, não para desvinculá-los, mas para falar do risco de apagamento da especificidade da alfabetização em relação ao conceito de letramento, sobretudo por uma desvinculação da utilização de métodos para alfabetizar em uma concepção tradicional, o que é algo positivo, uma vez que inúmeras pesquisas já apresentaram que não existe um só método que dê conta de atender às diferentes facetas da alfabetização. Magda assevera que desassociar os dois termos é um equívoco, uma vez que

não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (MAGDA, 2004, p. 14).

Ambos os conceitos retratam uma dimensão de aprendizagem específica, portanto eles devem ser mesclados. Se um deles for colocado em superposição, ou for ignorado, corre-se o risco de diluir metodologias, habilidades e competências também específicas de cada processo. É fato que a emergência do conceito de letramento no bojo das discussões sobre construtivismo trouxe mudanças significativas para a formação de professores e suas práticas na sala de aula.

Um significativo marco dessa mudança de concepções foi a criação dos ciclos, que surgiram na tentativa de implementar a progressão continuada¹⁰ e os Ciclos Básicos de Alfabetização, que já estavam operacionais em alguns estados do Brasil. Tendo como base também a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a partir da Lei n.º 11.274, de 06/06/2006, essa medida deflagrou uma nova situação no cenário educacional, uma vez que

o novo Ensino Fundamental passou a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, boa parte sem qualquer vivência escolar anterior. Assim, a escola passou a enfrentar um novo desafio: acolher parte das crianças com necessidades e objetivos antes restritos à Educação Infantil e, ao mesmo tempo, colaborar de forma significativa para garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos (GLOSSÁRIO CEALE).

Sendo assim, antes da implementação dos Ciclos de Alfabetização, a alfabetização estava prevista para ocorrer na 1.ª série, na qual a criança se matriculava aos 7 anos. No entanto, após sua implementação o período para alfabetização se expandiu, compreendendo os três primeiros anos do ensino fundamental, devendo ser destacado que nesse novo contexto as crianças passam a entrar na escola com 6 anos de idade. Frade (2020), analisando de um lugar mais atual, corrobora o pensamento de Soares (2004) de que essa implementação trouxe alguns desafios. Conforme pontua,

essas medidas de antecipação do ensino fundamental em um ano, considerando a dificuldade de implementar a obrigatoriedade da educação infantil no país, trouxeram muitos efeitos na alfabetização: a ampliação do ciclo inicial para três anos; a instabilidade e quebra de uma cultura escolar acostumada a trabalhar com crianças de sete anos; a discussão da relação entre educação infantil e ensino fundamental; a ideia de infância perpassando a educação infantil e o ensino fundamental e a necessidade de escolarizar respeitando seu desenvolvimento e direitos; e, no caso da alfabetização, a existência de um “hiato” ou lacuna criados pelo fato de os sistemas e professores ainda não saberem como conduzir esse um ano a mais que passou a compor o ciclo (FRADE, p. 7, 2020).

¹⁰ O regime de progressão continuada se baseia na aprendizagem por meio de ciclos, nos quais os alunos devem desenvolver determinadas competências e habilidades sem que o seu processo de aprendizagem seja interrompido. Essa concepção rompe com o modelo de reprovação ao final das séries.

Algumas possibilidades pensadas no sentido de amenizar essas problemáticas, principalmente quanto ao hiato mencionado pela autora, vieram por meio de políticas e projetos de formação continuada de professores, considerando a nova estruturação do ensino fundamental, dando mais indícios de que a compreensão acerca da alfabetização e do sujeito alfabetizado havia sido ampliada, como o Pró-Letramento (2007) e o PNAIC (2012). Ambos os programas traziam em seus documentos a concepção de letramento e a ideia de desenvolvimento da alfabetização em um *continuum*, entretanto com as delimitações de que a abordagem da escrita deveria ocorrer desde o primeiro ano, sobretudo no PNAIC, que oficializado cinco anos depois do Pró-Letramento manteve a orientação da abordagem da escrita seguindo a perspectiva do projeto anterior de “introdução, trabalho sistemático e consolidação” (FRADE, 2020). O PNAIC continuou a delimitar como deveria ser a abordagem ano a ano, mas com a diferença de que previa já para no primeiro ano do ensino fundamental a apropriação do sistema de escrita alfabética, ao mesmo tempo de desenvolvimento das capacidades de ler e escrever textos (FRADE, 2020), ou seja, sem priorizar algum método específico, mas partindo do pressuposto de que a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética não deveria acontecer desvinculada da capacidade da criança ler e escrever textos.

O avanço dos estudos, das pesquisas e das políticas de formação de professores demonstrou que a antiga concepção de utilização de um único método mecânico para alfabetização não conseguia dar conta das variadas facetas da língua escrita, principalmente da faceta social, que passou a ser mais bem compreendida a partir da emergência do letramento. Embora alguns autores como Soares apontem para um perigoso enraizamento entre ambas as concepções, o fato é que essa mudança epistemológica e seus consequentes desdobramentos trouxeram mudanças significativas para a formação e a atuação de professores e, também, para a compreensão do caráter holístico da alfabetização, que não se limita a um só determinado método.

Certamente os documentos e as políticas anteriores mostraram grande avanço na superação da crença em um único método para alfabetizar, entretanto esses avanços vêm sendo ignorados reiteradamente em documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019, que partem do interesse de normatizar os currículos em todo o Brasil.

A questão da alfabetização apreze na BNCC totalmente desvinculada da concepção de letramento, que, inclusive, sequer é mencionada pelos elaboradores do documento. Além disso, não há nenhuma delimitação quanto ao período da educação infantil, ignorando que práticas de

letramento são também desenvolvidas e necessárias nos últimos anos dessa etapa, como “leitura de textos pelo professor e conversa sobre os mesmos”, no sentido de auxiliar na “compreensão de textos escritos entre crianças da educação infantil” (MORAIS, 2020).

Muito embora houvesse documentos anteriores, como os mencionados Pró-Letramento e PNAIC, que avançaram na proposição de um “alfabetizar letrando, como um meio de assegurar a nossas crianças o direito de, cedo, ampliarem sua imersão na cultura escrita” (MORAIS, 2020), essa concepção foi aligeirada, dando espaço a uma orientação curricular que desvincula a dimensão social da aprendizagem da língua escrita. Sendo assim, concordamos com Galvão e Silva (2019), ao dizerem que

(...) os quadros da BNCC preconizam um trabalho no ensino da Língua Portuguesa centrado nos aspectos linguísticos, afastando-se em muitos trechos do sentido da leitura e escrita, não fazendo uma articulação entre alfabetização e letramento. A concepção de alfabetização que encontramos na Base Nacional Comum Curricular é a concepção da língua como código. Isso representa um sério retrocesso em relação a tantos avanços nas pesquisas relacionadas à concepção de linguagem (GALVÃO; SILVA, 2019, p. 14 apud MORAIS, 2020, p. 7).

Tanto o documento supracitado quanto o caderno da Política Nacional de Alfabetização se orientam por uma concepção esvaziada da aprendizagem do sistema de escrita alfabética. No caderno resultante da PNA, não é percebido nenhum avanço em relação a essa visão. Ao contrário, de forma mais autoritária e pautada em uma visão adultocêntrica de aprendizagem, a política impõe a utilização do método fônico como “inovador” para levar ao aprendizado do sistema de escrita alfabética, por meio de atividades repetitivas, massivas e sem sentido para as crianças, desde sua entrada no ciclo de alfabetização, que inclusive, em razão da BNCC, foi reduzido aos dois primeiros anos do ensino fundamental. Essa redução está em desacordo com o PNE, que define que as crianças devem estar alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, até o 3.º ano do ensino fundamental, documento esse no qual a BNCC deveria estar pautada.

No que diz respeito ao método, Morais (2019) destaca que

Nesses métodos fônicos pouco inteligentes, a criança que ainda não compreendeu como a escrita alfabética funciona e aquela que já lê e escreve palavrinhas de forma convencional são submetidas aos mesmíssimos exercícios nada motivadores, de ler palavras que não existem, palavras loucas, controladas pelo autor do método, porque, na lógica adultocêntrica que ele adota, o aprendiz só poderia se deparar com tais ou quais relações grafema-fonema... numa ordem fixa (MORAIS, 2019, p. 74)

Soares (2020) ressalta que essa orientação para adoção de um único método por parte dos alfabetizadoras é arbitrária, por desrespeitar a autonomia das escolas e dos professores

quanto à liberdade de escolher quais métodos lançarão mão para realizar a alfabetização, além de desconsiderar os professores como sujeitos pensantes e agentes no cenário educacional. Cumpre ainda destacar que a imposição da utilização de um método específico, sobretudo somente no ciclo de alfabetização, rompe com a compreensão desse processo, ocorrendo em um *continuum* de aprendizagens e hipóteses acerca da língua escrita que se articulam na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, ignora a potencialidade, conforme mencionado, das leituras e atividades de letramento no período final da educação infantil.

Morais (2019) salienta que essa imposição é uma tentativa de “varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura e escrita”, e muito embora o documento se diga baseado em “evidências científicas”, até mesmo a compreensão quanto ao método fônico está equivocada, visando apenas ao retorno de atividades exaustivas desde o primeiro ano, de memorização de grafemas e fonemas, desvinculados do sentido que essas atividades fazem para o aluno, pois assumem que esse é como uma tábula rasa a ser preenchida de todo o conhecimento que advir do professor. Retorna, portanto, a uma realidade contra a qual os estudiosos e professores têm se posicionado há décadas, de uma “educação bancária”, aquela denominada por Paulo Freire como uma educação em que o professor deposita o conhecimento no aluno, que o recebe como um espaço vazio. Dessa forma, ignora as demais dimensões da alfabetização e do letramento, deixando de lado o conhecimento de mundo do aluno e a existência de uma dimensão social da língua escrita, na qual o aluno se valerá das suas habilidades de uso e compreensão dessa língua para acessar diferentes meios letrados. Em um outro sentido, o aluno tem a capacidade de se valer da sua leitura de mundo para avançar na aprendizagem do sistema de escrita alfabética, por isso, inclusive, a importância de atividades que promovam familiaridade com o mundo da escrita desde os anos finais da educação infantil, especialmente visando amenizar desigualdades existentes quanto à imersão em ambientes letrados, vivenciada de forma diferente, por crianças de diferentes camadas sociais.

Como denunciado por Soares (1998; 2004; 2016) e por pesquisadores como Moraes (2012; 2019; 2020), Moraes (2012; 2020) e Galvão e Silva (2019), a desvinculação dos termos letramento e alfabetização é um grande equívoco e um retrocesso do que se vem avançando acerca de uma compreensão mais holística da alfabetização e, principalmente, da compreensão da especificidade de cada um desses processos, que embora interdependentes demandam e envolvem metodologias, conhecimentos, habilidades e formas de ensino-aprendizagem diferentes. Ignorar essa dimensão na proposição de uma estruturação curricular que, dentre outros aspectos, visa homogeneizar o ensino em todos os lugares do país é uma forma de apagar

e negar o conhecimento científico produzido no campo da alfabetização, bem como de prejudicar o desenvolvimento dos profissionais que atuam na educação infantil e no ensino fundamental.

Portanto, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita deve se dar de forma a integrar as diferentes dimensões e funções da língua na sociedade, o professor que alfabetiza deve assumir a postura de um professor reflexivo, que supera a prescrição de métodos engessados e concepções tradicionais, e questiona e reflete sobre como essa aprendizagem pode ser mais bem articulada para a realidade do seu aluno.

Ao longo dos anos, inúmeras concepções de alfabetização disputaram e disputam espaço no currículo de formação desses professores. Não nos interessa aqui realizar uma categorização em relação a essas concepções, entretanto reconhecemos sua influência na forma como esses profissionais vêm conduzindo a sua prática em sala de aula. Com a emergência de uma concepção pautada no construtivismo e na compreensão do letramento como uma importante dimensão da aprendizagem da linguagem escrita, por meio do avanço de estudos e pesquisas sobre o campo de alfabetização e a implementação de programas de formação continuada, é possível compreender que o professor e sua prática assumiram maior protagonismo nesse processo, superando o papel de um mero técnico transmissor do signo linguístico que deve ser assimilado e decorado pelo aluno. Concordamos com Soares (2016), que ressalta que a formação dos professores ou sua prática em sala de aula não deve ser orientada de forma arbitrária por um único método.

Em outras palavras, o que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou, genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que alfabetizam com método (SOARES, p. 334, 2016).

Assim, prosseguindo na perspectiva da formação em processo contínuo, compreendemos que o profissional mencionado por Soares (2016) não será forjado unicamente no espaço da formação inicial, mas inclusive na escola, no seu espaço de atuação, onde se desdobram os desafios e as idiossincrasias das práticas de alfabetização e letramento. Cabe ao professor articular as duas dimensões - alfabetização e letramento -, no sentido de possibilitar ao aluno uma aprendizagem mais integrada e efetiva. Essa compreensão nos permite, inclusive, conceber o período de alfabetização de forma ampliada, não situado somente no primeiro ciclo de alfabetização, mas também anterior a ele. Para Morais (2012), o processo de alfabetização

que compreende o avanço de hipóteses acerca da língua escrita por parte da criança deve ser iniciado aos 4 anos de idade, uma vez que, como falantes, as crianças pequenas já refletem sobre a língua, logo possuem a capacidade de refletir também sobre a língua escrita. Assim, “um bom trabalho escolar de promoção de certas habilidades fonológicas, desde o último ano da educação infantil, pode facilitar em muito o aprendizado de nossas crianças” (p.91).

No sentido de compreender como se organizam e se relacionam os saberes das professoras quanto às suas práticas de alfabetização e letramento, acreditamos ser fundamental discutir, além da sua formação inicial, aspectos ligados à atuação, ou seja, à profissão docente, por entender que esses também são espaços de construção e consolidação dos saberes.

1.3 Sobre a profissão e a prática docente: explorando dimensões conceituais

Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, menosprezar a figura da *tia* (...). Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à *professora*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (FREIRE, 1997, p.11 -12).

Para iniciar a discussão sobre a profissão docente, nos valem da discussão feita por Paulo Freire (1997) no livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. O autor tece importantes reflexões sobre a profissão docente, sobretudo sobre a profissão da professora dos anos iniciais, que, costumeiramente, é chamada de tia. Freire toca em pontos caros ao tema da profissionalização docente, tão presente nas pesquisas mais recentes do campo de formação de professores. Ele ressalta a dimensão do estudo, o preparo científico, a aprendizagem constante e permanente da prática docente e, também, a ousadia dos professores em sê-lo, mesmo diante de condições salariais e de trabalho precárias e da luta constante por condições melhores para ser e permanecer professor. Por todas essas razões, Freire se opõe à armadilha do termo “tia” em substituição ao nome que designa a profissão docente: professora. Não porque professoras não podem ser tias, mas porque ser tia simplesmente não implica ser professora, profissional, estudiosa da educação e continuamente implicada na construção de si mesma dentro de sua ousada profissão.

Interessa-nos, portanto, discutir a docência do ponto de vista da profissão. De acordo com Popkewitz (1986 apud NÓVOA, 1999, p. 38), “profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam.” Assim, o conceito está atrelado às construções sociais, logo possui significações diferenciadas, a depender da diversidade de cada país, de forma que não há um significado fixo universal, mas cambiante de acordo com o tempo e a sociedade em que está inserido.

Nesse sentido, reafirmamos nosso interesse em discutir a profissão docente sem descolá-la do âmbito que ocupa como trabalho. Conforme apontam Lüdke e Boing (2004), existe uma unidade da profissionalização docente com os estabelecimentos de ensino, portanto a identidade profissional docente está diretamente imbricada com a instituição escolar, lugar onde se consolida o repertório pedagógico básico ao exercício da profissão. Compreendemos, assim, que existem diversas questões que impactam o trabalho docente para além da formação, por exemplo, “as condições de trabalho dos professores, desde salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares em que trabalham” (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 144).

No caso específico do Brasil, a profissão docente está historicamente ligada a um conceito de vocação e sacerdócio, quando essa estava sob orientação da Igreja Católica. Nesse contexto, o invólucro vocacional não permitia que a atividade docente fosse vista como profissão. Essa compreensão só foi permitida a partir do processo de estatização da profissão do professor, no século XVIII, quando foi configurado um novo modelo de controle sobre a atuação do trabalho docente, desvinculando o professor da Igreja e colocando-o agora como funcionário do Estado. Nesse contexto, emergiram novas competências e exigências profissionais, assim como uma diversidade de conhecimentos e fazeres. A partir daí, configurou-se um novo pano de fundo para a profissionalidade docente.

Nóvoa (1995) destaca que a despeito de um esforço da tutela estatal e de mecanismos de controle dos professores, percebe-se também uma maior afirmação autônoma da profissão docente. Para o autor, a profissionalidade e o seu desenvolvimento representam o caminho para o estatuto da profissionalização docente. Roldão (2005) corrobora esse pensamento ao definir “*profissionalidade* como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma *profissão* de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p.108).

O conceito de profissionalidade docente começou a ganhar forma nas pesquisas do campo de formação de professores a partir da década de 1990, no intuito de ampliar a compreensão acerca da atividade docente. O termo surgiu atrelado ao conceito de profissionalização (AMBROSETI; ALMEIDA, 2009). De acordo com Sacristán (1995), a profissionalidade se refere à especificidade da ação docente, ou seja, a um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes que são próprios do ser professor, logo, na perspectiva do autor, a profissionalidade se manifesta a partir e por meio do exercício do trabalho docente. Ela está ligada, portanto, à profissão do professor, que de acordo com Roldão (2005) gira em torno do ensino.

Para Roldão (2005), a ação de ensinar caracteriza-se por uma dupla transitividade e por um lugar de mediação entre professor e aluno, sujeito ensinante e sujeito aprendente. A autora argumenta que a função de ensinar reforça o estatuto da profissionalidade, por se tratar de algo específico da ação docente, e que somente o conhecimento acerca dos saberes apenas “conteudinais” não possibilita a outros agentes da sociedade a capacidade de executar tal função. Em outras palavras, o saber específico não é o suficiente para instrumentalizar a ação de ensinar. O lugar da mediação nesse processo implica um saber-fazer por parte do professor. Assim, a profissionalidade docente é demarcada pela dinâmica das relações e se insere na interação professor-aluno. Logicamente, essa relação não é a única condição para a efetivação do ensino. Outros fatores são influenciadores desse processo, como a elaboração das aulas e das atividades a serem desenvolvidas em sala, a organização dos conteúdos a serem trabalhados, a avaliação da aprendizagem dos alunos, o contato com os demais colegas e com as famílias, dentre outros. É por meio dessas ações, específicas ao trabalho docente, que o professor exerce e reelabora continuamente a sua profissionalidade (LINS et al., 2017).

De acordo com Lins et al. (2017, p. 127), “A profissionalidade é definida como natureza elevada e racional dos saberes bem como a competência para utilizá-los no exercício profissional.” Dessa forma, o exercício da docência está mediado por uma racionalidade, mesmo no contexto espontâneo das relações engendradas em sala de aula. Logo, ela ocorre na relação entre o conhecimento científico sistematizado que fundamenta a profissão e a prática docente. Essa compreensão representa um importante avanço para a profissionalização da docência, outrora compreendida como uma atividade de cuidado e doutrinação, exercida por alguém cuja motivação para o trabalho deveria ser a vocação. Ambrosetti e Almeida (2009) explicam a relação entre os conceitos de profissionalidade e profissionalização. Segundo as autoras,

[...] Profissionalidade e profissionalização mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado (p. 595).

Para Sacristán (1995), o professor não é um profissional técnico, nem tampouco um improvisador, apesar do caráter dinâmico do seu trabalho. Ao contrário, é um profissional que pode se basear tanto em seu conhecimento quanto em sua prática para desenvolver seu trabalho em contextos pedagógicos já existentes. O autor ressalta que o professor deve valorizar seu fazer docente e os conhecimentos que dele derivam, mas também valorizar a teoria que baliza

sua prática, pois a primeira se fundamenta na segunda, por meio dos pressupostos da ação. Antes de tudo, é fundamental compreender a prática pedagógica como localizada histórica e socialmente para além de um conhecimento científico engessado e de sua aplicação tecnológica. O autor defende que a profissionalidade é engendrada na relação entre os conhecimentos teóricos e as habilidades, com os diferentes contextos de atuação docente. Em sua perspectiva, a formação e a profissionalidade estão intrinsecamente articuladas, logo a profissionalidade está relacionada com os saberes e o saber-fazer do professor.

Vale ressaltar que a atuação docente é balizada por diferentes saberes. Como mencionado, o saber específico, “conteudinal”, não é o único necessário para a atuação do professor. Existem outras fontes que fomentam diferentes saberes e conhecimentos igualmente válidos aos construídos durante a formação inicial, sendo uma delas a prática docente. Tal reflexão posiciona a instituição onde essa ocorre como um locus de aprendizagem.

Estudos que tomam em perspectiva os saberes docentes e a construção da identidade docente compreendem que o educador é constituído por diferentes identidades que atravessam sua atuação continuamente, como destaca Pimenta (2007). A identidade é um processo de constituição do sujeito historicamente situado. Desse modo, compreende-se que o fazer docente situa-se em um dado contexto, permeado por uma identidade profissional que, entre outros meandros, é constituída por meio da “reafirmção de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2007, p. 19). Isso deflagra a necessidade de lançar luz sobre a prática docente e sobre os saberes fomentados por ela.

1.4 Saberes, conhecimentos e aprendizagem docente do professor alfabetizador

A relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? (NÓVOA, 1995, p. 27).

Pimenta (2007), ao discutir os diferentes saberes mobilizados no fazer do educador, propõe as seguintes divisões sobre os saberes da docência: o “saber da experiência”, o “saber do conhecimento” e o “saber pedagógico”.

A autora relata que o “saber da experiência” correspondente aos saberes anteriores à formação inicial do professor, relativos às experiências como aluno e com os professores com os quais conviveu. Eles, também, são provenientes da prática docente e do cotidiano na sala de aula.

O “saber do conhecimento” corresponde aos conhecimentos específicos adquiridos pelos professores na sua formação, mas também se refere a uma relação de poder no que diz respeito à detenção do conhecimento. Em razão disso, a autora salienta ser fundamental à escola e aos professores contextualizarem seu conhecimento dentro da contemporaneidade, suas relações e suas implicações sociais para os indivíduos.

O “saber pedagógico” vai além do saber adquirido na experiência ou do saber sistematizado do conhecimento. Esse saber se relaciona ao trabalho do professor com o aluno e à transposição didática do seu conhecimento. Para a autora, na prática docente repousam elementos fundamentais para a própria formação dos professores, sobretudo quanto ao saber pedagógico, que, em contrapartida, deve colaborar com a prática docente.

No que diz respeito à categorização de conhecimentos e saberes dos professores, é interessante destacar que existem outras tipologias para além da mencionada por Pimenta (2007) e que a autora se baseia principalmente nos estudos de Tardif, cuja discussão sobre como o professor aprende a sê-lo e seus saberes profissionais chegou ao Brasil no início da década de 1990, em um artigo intitulado *Esboço de uma problemática do saber docente*, publicado na Revista Teoria & Educação, em coautoria com os pesquisadores Lessard e Lahaye. Nesse artigo, os autores já mencionavam a existência de um conjunto de saberes, aos quais os professores recorrem para dar conta da prática docente, sendo esses: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência (TARDIF et al., 1991). Esse estudo foi fundamental para despertar o interesse da comunidade acadêmica brasileira para a especificidade desse campo de discussão e para olhar o exercício da docência como um lugar composto de saberes, de diferentes tipos, características, etc.

Outro autor que propiciou a constituição de uma tipologização de conhecimentos docentes e trouxe grandes contribuições para o campo de estudos a respeito do tema é Lee Shulman (1986; 1987), que, por sua vez, discute os conhecimentos dos professores a partir da perspectiva de uma base de conhecimentos. Destacaremos neste tópico a síntese feita por Mizukami (2004), reunindo pesquisas relevantes de Shulman e agrupando suas principais contribuições relacionadas a como os professores constroem conhecimentos sobre e para o ensino, partindo do questionamento: “como pessoas que conhecem algo aprendem a ensinar o que sabem a outros?” (SHULMAN, 2004 apud MIZUKAMI, 2004, p. 37).

Com base em suas investigações, Shulman (1986; 1987) chega a dois modelos para explicar as características do acervo de conhecimentos necessários para o exercício da docência e do processo de construção dos conhecimentos profissionais pelos professores. São eles: “a base de conhecimento para o ensino”, que inclui diferentes tipos de conhecimentos, como

conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular; e “o processo de raciocínio pedagógico”, que basicamente envolve a forma que os professores desenvolvem para lidar com a base de conhecimentos construídos, tornando-os inteligíveis aos alunos (MIZUKAMI, 2004).

Dentre os conhecimentos elencados pelo autor, a partir da síntese de Mizukami (2004), destacamos aquele que permite ao professor maior protagonismo em sua construção, o “conhecimento pedagógico do conteúdo”. Esse ultrapassa a compreensão do conteúdo específico do que vai ser ensinado e dos conteúdos pedagógicos gerais, que transcendem a uma área específica e auxiliam o professor no processo de ensinar e aprender, como conhecimentos dos alunos, conhecimentos de contextos educacionais, etc. De acordo com Mizukami (2004), esse conhecimento é fundamental nos processos de aprendizagem da docência, pois é por meio dele que o professor estabelece uma maior relação de protagonismo, sendo ele “aprendido no exercício profissional, mas não prescinde dos outros tipos de conhecimentos que o professor aprende via cursos, programas, estudos e teorias, etc.” (MIZUKAMI, 2004, p.40).

A compreensão da prática docente como também fomentadora de saberes e de conhecimentos implica o entendimento do professor como construtor nesse processo. Vale ressaltar que os conhecimentos teóricos e específicos não devem ser inferiorizados ou desprezados diante da prática, uma vez que fornecem uma base de conhecimento para a atuação do professor. Todos esses saberes possuem espaço dentro da prática docente (PIMENTA, 2007). A sua articulação, aliada à prática de reflexão na ação, reflexão após a ação e reflexão sobre esse processo (SCHÖN, 2000), pode subsidiar mudanças significativas nas práticas pedagógicas, pois é no contexto da prática docente que os professores articulam diferentes saberes para resolver situações cotidianas e executar ações (TARDIF, 2012).

Dessa forma, compreende-se o professor como agente ativo na construção de saberes e conhecimentos por meio da prática docente. É considerada, nessa perspectiva, a dimensão reflexiva presente na prática, contrapondo-se a uma perspectiva tecnicista, que reduz os professores a meros executores ou “tarefeiros”. Concordamos com Pimenta (2007) quando ele afirma que é fundamental “tomar a prática existente como referência para a formação” (p. 25), uma vez que o futuro professor só pode construir o seu *saber-fazer* a partir do seu próprio *fazer*, a partir de sua própria ação.

Destarte, reconhecer que existe uma dimensão de aprendizagem na prática docente que pensa o professor em uma perspectiva reflexiva, opondo-se a uma formação pautada na visão tecnicista, não é uma tentativa de sobrepor uma dimensão à outra, ou seja, de sobrepor a prática à teoria que os professores utilizam também como referência para a sua atuação na sala de aula.

A compreensão da docência como uma profissão abarca o entendimento de que a formação inicial possui grande relevância na constituição dessa profissão e que ela precisa estar articulada com o que o professor desenvolverá quando estiver atuando. Por isso, neste trabalho, que teve como objetivo refletir sobre os saberes que as professoras desenvolvem e mobilizam durante as suas práticas de alfabetização e letramento, buscamos lançar luz também sobre a dimensão dos saberes e dos conhecimentos específicos presentes na formação inicial no curso de Pedagogia.

Sendo assim, com o intuito de identificar de forma mais concreta como esse conhecimento específico se articula com os demais conhecimentos que fazem parte da formação do pedagogo, tomamos como base alguns PPCs do curso de Pedagogia de universidades públicas, ou seja, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)¹¹, com o interesse de mapear quais saberes e conhecimentos são considerados para a atuação do pedagogo como alfabetizador. Encontramos disciplinas referentes à alfabetização e ao letramento logo nos primeiros períodos do curso, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Disciplinas voltadas para alfabetização e letramento nas grades curriculares dos cursos da UFV, UFMG e Unicamp.

Disciplinas Voltadas para Alfabetização e Letramento	Universidade onde as Disciplinas Aparecem	Divisão das Disciplinas
Alfabetização e Letramento	UFV e UFMG	I e II
Ensino de Língua Portuguesa	UFV e UFMG	I e II
Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	UFMG	-
Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita	Unicamp	-

Fonte: elaboração da autora.

As disciplinas de ensino da língua portuguesa também estão listadas no Quadro 1, pois, conforme sinalizado nos planos de ensino, elas possuem como pré-requisito as disciplinas de

¹¹ A escolha dessas três instituições se deveu ao fato de a primeira ser o locus de formação das participantes da pesquisa; a segunda, por possuir um Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) coordenado por uma professora referência nos estudos sobre essas temáticas, Magda Soares; e a terceira, por ter grandes referências da produção sobre o campo, articulando pesquisas sobre Alfabetização Leitura e Escrita e Trabalho docente na Formação Inicial, por meio do grupo de estudos ALLE/AULA.

alfabetização e letramento, o que denota que os conteúdos trabalhados em ambas se correlacionam.

Analizando as ementas das disciplinas, podemos inferir que as bases dos conhecimentos curriculares para o exercício da alfabetização, articulados nessas disciplinas, levam em conta os seguintes aspectos: referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; Alfabetização e Letramento; métodos de alfabetização; aquisição da língua escrita; ambiente alfabetizador;¹² conceituação de alfabetização e letramento; facetas social, histórica, antropológica, linguística, sociolinguística e psicolinguística dos processos de alfabetização; diferentes matrizes teóricas sobre aprendizado da leitura e da escrita e suas implicações pedagógicas nos diferentes níveis de ensino¹³; condições escolares de ensino-aprendizagem da escrita na educação infantil, no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos; capacidades linguísticas envolvidas no processo de aquisição da escrita; planejamento e organização dos processos de alfabetização e letramento¹⁴; conhecimentos da ordem da escrita, seus usos e objetos, discursos e lugares de produção, circulação e divulgação; estudos sobre o ensino da língua escrita; e conceitos e práticas de alfabetização e letramento.¹⁵

Podemos observar algumas das diferentes facetas da alfabetização apontadas nos estudos de Soares (2004), sendo elas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística, linguística (1985, 2002); sociológica (2000); linguística e psicológica acrescida das facetas do letramento (2004); e o conceito de letramento dos pontos de vista antropológico, linguístico, psicológico e pedagógico (2010 apud CARTAXO; SMANIOTTO; FONTANA 2020).

O interesse que nos moveu a explorar essa relação de disciplinas e seus pressupostos teóricos foi de evidenciar quais conhecimentos se articulam no currículo da licenciatura em Pedagogia, no que diz respeito à especificidade da formação para alfabetização.

Compreendemos o processo de alfabetização em perspectiva multifacetada, como salientado por Soares (2004), sobretudo estando esse processo aliado e entrecruzado de forma indivisível com os processos de letramento. Ambos os conceitos, de alfabetização e letramento, compõem o arcabouço de conhecimentos que devem estar presentes tanto na formação do pedagogo, que irá alfabetizar, quanto na formação dos alunos que serão alfabetizados, no sentido de garantir aos cidadãos não somente saber ler e escrever, mas conseguir fazer uso social da leitura e da escrita (SOARES, 2004).

¹² Disciplina EDU 643 – Alfabetização e Letramento – UFV.

¹³ Disciplina MTE 224 – Alfabetização e Letramento I – UFMG.

¹⁴ Disciplina MTE 212 – Alfabetização e Letramento II – UFMG.

¹⁵ Disciplina EP471 – Escola, Alfabetização e Culturas da Escrita – Unicamp.

Assim, levamos em consideração o que apontam Cartaxo, Smaniotto e Fontana (2020, p. 19):

A atuação competente do professor alfabetizador requer o conhecimento do sistema alfabético-ortográfico da língua portuguesa, das teorias psicológicas e psicolinguísticas, mas, fundamentalmente, ter acesso à produção do conhecimento sobre alfabetização como direito humano, que tem se consolidado nas últimas décadas por meio das pesquisas sociolinguísticas, sociológicas, socioculturais e antropológicas.

Nesse sentido, é preciso compreender que o processo de alfabetização é permeado por diversos atores, mas que um dos personagens de grande importância desse cenário é o professor, que, mesmo diante das inúmeras adversidades provenientes da prática, de sua formação e da própria sociedade, precisa atuar de forma efetiva e significativa na construção da aprendizagem pelo aluno. Portanto, há a demanda de profissional bem-preparado durante a sua formação e apoiado no contexto escolar para exercício de uma prática pedagógica de qualidade.

Figura 2 – Entrelinhas, (trans)borde.



CAPÍTULO 2

ABORDAGEM METODOLÓGICA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

1 INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa propôs-se investigar quais saberes da formação e da prática profissional fundamentam a atuação das professoras em suas práticas de alfabetização e/ou letramento. Tomamos em perspectiva aspectos ligados à história de vida, à formação e à profissão dessas professoras, por compreender o professor como um sujeito composto de diversas histórias e identidades, cujos saberes estão inscritos em sua trajetória de vida, de forma individual e, também, coletiva. Nesse sentido, inclusive, seguimos na perspectiva dos inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem da docência que também “colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriormente à formação inicial na aquisição do saber-ensinar” (TARDIF, 2012, p. 20). Pensamos o professor em uma concepção holística e em uma dimensão relacional, própria da profissão docente.

Dessa forma, buscamos fomentar reflexões acerca das indagações da pesquisa, no campo das experiências, partindo do pressuposto de que tornar-se professor é um processo que perpassa toda a vida, relacionando experiências presentes nas trajetórias em âmbito pessoal e profissional.

Compreendemos que essas experiências têm um caráter de continuidade e se conectam umas às outras, tornando possível a construção de identidades, a tomada de atitudes e o engendramento de ações, isso porque a “[...] vida não significa mera existência passiva [...] e sim um modo de proceder e agir - o ambiente ou o meio significa aquilo que influi nessa atividade como condição para que se realize ou se iniba [tal atividade]” (DEWEY, 1952, p. 33).

Logo, acreditamos que as experiências vivenciadas pelos professores em sua trajetória de vida, de formação e de constituição da profissão podem modificar suas ações, transformar seus posicionamentos e firmar identidades, uma vez que elas os afetam diretamente, não como algo que passa ou que acontece, mas como algo que passa a *alguém* e que acontece com *alguém* (LARROSA BONDÍA, 2002).

Portanto, no desenvolvimento da pesquisa recorreremos à memória das professoras acerca de sua trajetória de vida, sua trajetória de formação e sua trajetória de profissionalização, tendo suas vozes como narradoras de suas vivências. Buscamos, por meio das memórias do vivido, trazer à tona as elaborações e reelaborações relacionadas a essas experiências, valorizando a

dimensão reflexiva do processo de rememorar, que possibilita ao indivíduo olhar para o ontem, para as vivências do passado, com as referências do tempo presente (FERENC, 2002).

Nessa perspectiva, compreendemos que a presente pesquisa se insere em uma epistemologia interpretativista, tendo como orientação a abordagem qualitativa, uma vez que, conforme orientam Gatti e André (2010, p. 30), a abordagem qualitativa se configura como “[...] uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”. A pesquisa, portanto, se assenta no “valor que nela se atribui ao sujeito como ator social” (FERENC, 2017, p. 178).

Partindo da perspectiva de que as experiências vivenciadas pelos sujeitos podem, dentre outros aspectos, construí-los, e compreendendo o sujeito como um ator social, optamos por utilizar a abordagem narrativa, dentre as abordagens qualitativas de investigação, por entender a narrativa como uma potente forma de representação das experiências vividas. Nas palavras de Clandinin e Connely (2011):

A narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa por que o pensamento é narrativo é uma forma chave da experiência e um modo chave de escrever e pensar sobre ela (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

Compreendemos as narrativas, conforme apontam os autores, como um excelente modo de representar e entender a experiência, porque, além de relatar o vivido, elas trazem à superfície memórias, reflexões e significações por meio do processo de contar e recontar histórias. São, assim, uma importante abordagem de investigação e aprendizagem, uma vez que, por meio delas, podemos apreender saberes e conhecimentos fomentados em/acerca da profissão docente, haja vista que:

As narrativas não apenas descrevem a realidade, mas também são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos/as professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e os movimentos em direção ao futuro (BRAGANÇA, 2019, p. 88).

Sendo assim, a narrativa não é uma descrição fidedigna dos fatos, mas uma representação que o sujeito faz desses fatos, logo ela tem o potencial de ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997), por permitir ao sujeito uma retomada reflexiva acerca do seu passado, que pode modificar sua atuação presente e futura. Essa abordagem auxilia na sistematização das experiências nos contextos educacionais, o que contribui para a

compreensão da produção e transmissão dos saberes dos professores, em interlocução com os alunos, com o espaço escolar e com seus pares.

Mais do que simplesmente comunicar, as narrativas visam transmitir experiência por meio do que foi narrado. Quando um sujeito narra suas experiências, ele está recordando o que foi vivenciado, e, além disso, está ressignificando o que vivenciou e sua relação com o presente, afinal “a recordação não é apenas a presença do passado”, mas claramente “implica um certo sentido do que somos” (LARROSA BONDÍA, 1994). Assim, o sujeito que narra ressignifica suas experiências, além de, por meio delas, tornar acessível a experiência humana no tempo, que só é trazida ao conhecimento quando narrada.

Dessa forma, a pesquisa narrativa muito auxilia na compreensão do ser professor, pois valoriza aspectos ligados à experiência profissional e de vida dos sujeitos, e permite ao pesquisador “apreender os significados atribuídos às experiências vividas” (FERENC, 2017, p. 177). Ela potencializa as vozes que dizem da sua realidade, e nesse processo propicia momentos de autoconhecimento e de reflexão, a partir da compressão dos sentidos que elas atribuem às suas vidas.

Tomando como referência as analogias artesanais em relação à pesquisa narrativa realizadas por Quadros (2015) e Bahia (2017), faço o exercício de pensar o fazer narrativo com um fazer artesanal, no meu caso, aproximando-o do bordado. Embora os artesanatos com linha sempre estivessem presentes na minha infância, por meio dos trabalhos tecidos pela minha mãe, eu somente aprendi a bordar no segundo ano do mestrado, mas com a mesma finalidade que minha mãe dizia encontrar: a dimensão terapêutica que existe no “artesanar”. Lembro-me de vê-la entre as linhas, ora tricotando um chapéu, ora fazendo uma toalha de crochê, ora marcando, em ponto cruz, uma toalhinha infantil. Ela fazia as linhas disformes virarem peças completamente únicas. Mesmo quando usava como referência algum mapa de pontos ou uma outra peça, cada uma era única, pois não era só dar o ponto, mas saber como fazê-lo. Uma enlaçada na linha, mais firme ou mais frouxa, modificava em alguma medida o conjunto final da trama. Fato é que quando a via ali, criando com seus dedos, agulhas e fios, a via criar também um mundo novo, um mundo dela e bem particular, que a permitia ver a vida e as dores da vida de uma forma um pouco mais amena. Como diz Sennett (2013, p. 24), “os seres humanos são hábeis criadores de um lugar para si mesmos”.

No cenário da pandemia, em que tivemos todos que ficar reclusos, presos dentro de nossos lares, apesar de estarmos fisicamente apartados dos encontros com os nossos pares, muitos tivemos a oportunidade de promover encontros com nós mesmos. E assim foi que o bordado tomou forma na minha vida. Em um momento em que precisei criar outro lugar, que

não era o das quatro paredes do meu quarto e que não era o espaço do projeto de dissertação que estava em construção, mas um lugar de respiro, um lugar para mim. “Artesanar” me fez sentir de forma mais amena todo esse processo de adoecimento do mundo inteiro e do tempo das obrigações e da vida que seguia urgindo. A vida da gente se modificou de uma forma inimaginável, e, de repente, o que era dentro e o que era fora estavam inevitavelmente se misturando: a vida privada e a vida pública divididas por uma linha muito tênue, através da janela virtual, qualquer que fosse ela, o que tornou possível que continuássemos conectados. E foi assim também que os mundos da pesquisa e do artesanato se entrecruzaram, e eu pude me ver e me compreender como uma pesquisadora artesanal. Eu penso que o bordado veio depois, depois do projeto, depois das entrevistas, mas veio como uma parte essencial para eu poder ordenar todas essas anteriores; veio como um arremate, mas sem propor finalização, veio como um ponto que, em vez de finalizar, me permitiu criar outros desenhos.

O fazer artesanal da pesquisa reconhece os caminhos e descaminhos desse processo, opondo-se a uma ideia de neutralidade e linearidade. Assumindo essa forma de pesquisar, faço uma paráfrase do pensamento de Sennet (2013) a respeito do modelo de trabalho burocrático, trazido pelos liames do capitalismo:

Esse modelo não valoriza o trabalho artesanal, pois este último é um trabalho que exige tempo e que se constrói com a experiência, com o erro, com a repetição, com o engajamento. Envolve as ações de pensar, fazer, voltar a pensar, mudar o plano, escolher outra materialidade, revisar a proposta, pensar nas crianças, observar o tempo, mudar, e assim sucessivamente. O trabalho artesanal assenta-se na implicação relacional — visceral, corporal, afetiva (GOBBATO; BARBOSA, 2019, p. 354).

No trecho acima as autoras se baseiam em Sennet para falar especificamente do trabalho do professor como tendo características próprias do trabalho artesanal, ou seja, não linear, repleto de idas e vindas, de mudanças de estratégias, de escolhas e planos, cujo principal pano de fundo se assenta sobre a dimensão relacional dessa profissão. Da mesma forma compreendo a construção da pesquisa, sobretudo com a utilização de metodologias que lidam com sujeitos, como uma construção artesanal, também atravessada por essas características peculiares.

Na tessitura desta dissertação, principalmente em virtude das diversidades impostas pela pandemia, tivemos que modificar alguns dos passos traçados, por exemplo, o encontro com as professoras, a forma da realização das entrevistas e, até mesmo, a escolha das professoras que seriam entrevistadas. Nesse contexto, mais ganhamos do que perdemos, pois, a princípio, nosso interesse não era entrevistar professoras que tivessem atuado na educação infantil, mas diante da dificuldade de selecionar professoras somente das séries iniciais do ensino fundamental, nossa compreensão acerca da alfabetização se ampliou, ao encontrar na fala dessas professoras

os diferentes espaços onde as práticas de alfabetização se desdobram, bem como sua ligação com as práticas de letramento.

Novamente parafraseando Sennet (2013, apud GOBBATO; BARBOSA, 2019), ao reconhecer e aceitar os descaminhos da pesquisa, nós pudemos nos opor a uma construção burocrática, cujo sistema de conhecimentos já se encontra fechado, ou seja, já se sabe o que será encontrado antes mesmo de pesquisar.

Isto posto, a partir da perspectiva da experiência e da narrativa como partilha e reflexão acerca dessa, buscamos dialogar com a existência de saberes profissionais dos professores, modelados no decorrer de sua história pessoal e profissional, atravessados pelas experiências vivenciadas por eles, seja na formação inicial, em sua vida particular e na atuação profissional. Tendo em vista que esses saberes são localizados em um tempo e um espaço, logo são dinâmicos, sujeitos a constantes mudanças do seu ambiente de formação e de atuação, as narrativas se apresentam como um importante veículo para compreensão da vivência e percepção desses sujeitos em relação a esses saberes. Acreditamos que a pesquisa narrativa nos permite ver a formação docente como “[...] trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é importante *investir na pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*” (NÓVOA, 1995, p. 25).

1.1 Percurso metodológico: “Sujeitos” da pesquisa e instrumento de coleta

Os sujeitos desta pesquisa, em consonância com essa pretensão, são professoras da educação básica, que realizam práticas de alfabetização e letramento. Quanto à delimitação do número de participantes, é interessante destacar que a pesquisa narrativa se mostra como uma escolha adequada “para captar experiências de vida de um único indivíduo ou de um número pequeno de indivíduos” (CRESWELL, 2014, p. 70). Nesse sentido, optamos por entrevistar quatro professoras, com o intuito de coletar as histórias de vida e as experiências desse pequeno grupo em relação a processos de formação e aprendizagem da docência.

Para a escolha das participantes, alguns aspectos ligados às características da pesquisa foram observados, como o interesse de investigar professores atuantes em escolas, sejam essas públicas ou privadas, com experiências de atuação nos níveis educacionais que demandam práticas de alfabetização e letramento, isto é, o segundo período da educação infantil e o ciclo I de alfabetização do ensino fundamental, uma vez que o objetivo era investigar como se articulam os saberes que orientam essas práticas.

É importante destacar que a construção do percurso metodológico da presente pesquisa, com o desenvolvimento das entrevistas e da análise de dados, bem como a produção dos capítulos, ocorreu em meio ao desafiador cenário da pandemia mundial da Covid-19.

A pandemia impôs a todos a necessidade de se adaptar a uma nova realidade, repensando e transformando as formas de viver, pensar, se comunicar, interagir, trabalhar, estudar e ensinar, sobretudo em um outro contexto, que não o presencial, ao qual estávamos habituados. Inúmeros procedimentos tiveram que ser adaptados à realidade virtual, dado o distanciamento social imposto ao mundo inteiro, a exemplo do 20.º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XX ENDIPE), um importante evento voltado para discussões sobre didática e prática de ensino, que ocorreu no período de 29 de outubro a 12 de novembro de 2020, e que de forma virtual reuniu vários pesquisadores, estudiosos renomados, estudantes e professores em simpósios, mesas de conversa, painéis de trabalhos, dentre outras atividades.

O presente trabalho também passou por adaptações diante do cenário de pandemia global. Essas adaptações já estavam previstas desde a defesa do projeto, haja vista que essa ocorreu já em meio à pandemia. Assim, ficou definido que a coleta de dados, ou seja, a realização de entrevistas narrativas, ocorreria on-line, utilizando uma plataforma digital. De acordo com Felix (2012), apoiado em Uwe Flick (2009), a entrevista on-line é apenas uma forma de adaptação das entrevistas convencionais para o ambiente virtual da internet. As entrevistas podem ser organizadas tanto de forma *síncrona*, que é quando pesquisador e sujeito conversam em tempo real, seja em salas de *bate-papo* ou por meio de ferramentas de comunicação instantânea, quanto de forma *assíncrona*, que é quando as perguntas da entrevista são enviadas pelo pesquisador para o sujeito, para que esse responda posteriormente. Neste caso, a troca acontece pela internet, mas não necessariamente os dois precisam estar on-line e em contato ao mesmo tempo.

As entrevistas foram realizadas de forma *síncrona*, ou seja, *em tempo real*, por meio de uma ferramenta de *videochamadas*¹⁶. Para proteger a imagem das participantes, elas puderam escolher se a câmera estaria ligada ou desligada durante a entrevista, de modo que, a depender da escolha, somente o áudio seria captado.

Embora esse procedimento já estivesse previsto, somente na execução dessas etapas que pudemos perceber de fato o quão desafiador seria realizar as entrevistas, na perspectiva

¹⁶ Ao iniciar o encontro virtual, foi perguntado a cada participante se ela autorizaria a gravação da conversa, pois a gravação seria utilizada, posteriormente, no processo de transcrição das narrativas e de produção dos dados da pesquisa. A partir dos dados produzidos nas entrevistas, procedemos à análise para compreensão dos eixos que conduziram as entrevistas, visando alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

narrativa, por meio de uma videochamada. Enfrentamos desafios técnicos, referentes à má conexão da internet, por exemplo, e especialmente em localizar as participantes da pesquisa, haja vista que as escolas estavam fechadas, e a proposição inicial era entrar em contato com elas e, então, contactar as professoras alfabetizadoras.

Outrossim, a maneira de contactar as possíveis participantes da pesquisa foi alterada, sendo feita por meio da técnica bola de neve. Essa técnica consiste na indicação de um participante por meio de outro. Portanto, houve a indicação, por parte de uma formadora de professores do Departamento de Educação da UFV, da diretora de uma escola pública de educação básica em Viçosa. Após entrar em contato com a diretora, via e-mail, ela me indicou quatro professoras alfabetizadoras. Entrei em contato com as quatro, porém somente duas manifestaram interesse em participar das entrevistas: a professora Stella¹⁷ e a professora Magda, ambas professoras alfabetizadoras e atuantes em duas escolas públicas diferentes. Dessa forma, enviei por e-mail o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁸ e estabelecemos as datas para realização das entrevistas via *Google Meet*.

Ainda utilizando a técnica bola de neve, solicitei às duas professoras a indicação de possíveis voluntárias. A partir dessa indicação, cheguei a outras cinco professoras, sendo três delas alfabetizadoras da rede pública. Embora eu tenha tentado contato, e duas delas tenham, inicialmente, demonstrado interesse em participar da pesquisa, elas não nos responderam quando buscamos marcar as entrevistas.

As outras duas professoras indicadas trabalham em instituições particulares e atuam no 2.º período da educação infantil, momento de transição e que antecede o 1.º ano do ensino fundamental. As professoras Emília e Ana, prontamente, aceitaram participar. Da mesma forma, foi enviado para ambas o TCLE. Após a concordância com os termos expostos no TCLE, foram marcadas as entrevistas.

Para melhor compreender quem são as participantes da pesquisa, trazemos, no Quadro 2, o perfil das professoras.

¹⁷ Os nomes das professoras, bem como os nomes das instituições onde trabalham e de pessoas citadas por elas nas entrevistas, foram substituídos por nomes fictícios, a fim de preservar a identidade das participantes, conforme explicitado no TCLE. Os nomes fictícios escolhidos para as professoras, numa perspectiva de homenagem, são nomes de importantes professoras e pesquisadoras no cenário atual que discutem sobre alfabetização e letramento e ensino da Língua Portuguesa: Emília Ferreiro, Magda Soares, Ana Teberosky e Stella Maris Bortoni Ricardo.

¹⁸ Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), para sinalizar sua concordância em participar das entrevistas. De acordo com a Resolução n.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, as pesquisas sobre e com seres humanos precisam ser consentidas por meio de anuência do participante, firmada por meio do TCLE.

Quadro 2 – O perfil das participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Formação	Tipo de escola em que atua	Tempo de atuação
Stella	33 anos	Mestre em Educação	Escola Estadual	6 anos
Ana	24 anos	Pedagogia	Escola Particular	3 anos
Emília	29 anos	Pedagogia	Escola Particular	6 anos
Magda	34 anos	Mestre em Educação	Escola Estadual	9 anos

Fonte: elaboração da autora.

Assim, cheguei ao quadro de quatro professoras que atuam há menos de dez anos na profissão, sendo duas na educação infantil e duas no ensino fundamental 1. Duas professoras possuem mestrado em Educação.

Vale ressaltar que os eixos norteadores das entrevistas se estruturaram seguindo a organização da revisão teórica do presente trabalho, com o intuito de compreender quais saberes da formação e da prática profissional fundamentam a atuação das professoras em suas práticas de alfabetização e/ou letramento e que fomentam a sua aprendizagem da docência.

O contato com o campo de pesquisa e o contato com as professoras entrevistadas causaram também novas formas de ver e compreender os objetivos da pesquisa. Todavia, foi nosso interesse compreender como a prática docente fomenta saberes e conhecimentos para as professoras, sobretudo no que diz respeito às práticas ligadas à alfabetização e ao letramento.

Após a produção das narrativas por meio do diálogo com as professoras que atuam e/ou atuaram em diferentes níveis de escolaridade, e não somente no ciclo inicial de alfabetização, compreendemos que tanto a prática alfabetizadora quanto o conhecimento que dela emerge não estão engessados em um espaço-tempo específico, mas atravessam e entremeiam diversos espaços e tempos no cotidiano da prática dessas professoras, desde a educação infantil até o ensino fundamental. Nesse sentido, foi possível compreender, por meio das narrativas das professoras, que as práticas de alfabetização presentes no ensino fundamental dialogam com as práticas de letramento do período imediatamente anterior a esse, conforme orienta Soares (2016).

É um equívoco pensar a alfabetização dissociada do letramento, uma vez que os dois processos são interdependentes e indissociáveis. Diante dessa compreensão, é imperativo

destacar que as entrevistas narrativas e a sua condução, por meio dos eixos temáticos,¹⁹ possibilitaram não somente atender aos objetivos propostos, mas também avançar um pouco mais. As narrativas socializadas pelas professoras foram de grande contribuição para a compreensão e a reflexão acerca de seus saberes, dos processos de desenvolvimento profissional e de como se fundamentam suas práticas de alfabetização e letramento. A realização das entrevistas por meio de um contexto virtual deflagrou a tênue divisão entre a vida pública e a vida privada, que se tornou muito presente no contexto pandêmico. As professoras me receberam - virtualmente - no espaço de seus lares, e nosso diálogo foi algumas vezes atravessado por situações cotidianas, por exemplo, o momento em que o filho de uma delas queria saber se podia participar da “aula”²⁰ da mãe, e ela teve que lhe dar atenção para explicar que ela não estava dando aula, mas participando de uma entrevista. Mais algumas vezes o filho demandou sua atenção, o que é algo completamente natural, mas me fez refletir sobre como a carga de trabalho das professoras mães se tornou ainda mais extensa nesse contexto em que vivemos.

Outros fatores próprios de uma interação virtual também fizeram parte desse momento, como a queda do sinal da internet, a queda no fornecimento da luz elétrica, as complicações técnicas da própria plataforma do *Google Meet* e, ainda, a não captação do áudio em alguns momentos de falha do sinal da internet. Todos esses aspectos tornaram a realização das entrevistas um pouco mais desafiadoras do que eu imaginava acontecer em um encontro presencial, entretanto em todos os diálogos contei com o interesse das participantes em continuar a conversa e contribuir da melhor maneira que pudessem.

Nesse processo, pensamos, ainda, que as entrevistas narrativas podem ter proporcionado às participantes da pesquisa e à pesquisadora momentos reflexivos e formativos. Por meio da narrativa é possibilitado ao professor teorizar sobre si próprio e sobre as suas experiências. Nesse sentido, Moraes argumenta que:

A narrativa não é um simples ato de narrar acontecimentos, ela permite uma atitude reflexiva, identificando fatos que foram realmente constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite, a quem conta a sua história, refletir e avaliar um percurso, compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desses

¹⁹ 1.º Eixo: Trajetória de vida: o perfil do entrevistado e a trajetória acadêmica: escolha pelo curso de Pedagogia; impressões acerca da profissão durante a graduação; expectativas a partir da formação; 2.º Eixo: Trajetória profissional: a entrada na docência; as impressões e experiências propiciadas por esse contato inicial; as experiências consideradas relevantes para a aprendizagem da profissão e para a atuação como alfabetizadora ou na alfabetização; e 3.º Eixo: Trajetória extracurricular: a aprendizagem da docência em outros espaços, além da graduação e da escola.

²⁰ Todas as professoras estavam trabalhando em contexto remoto, logo passaram a ministrar suas aulas da sala de suas casas. Uma das professoras relatou como essa dinâmica alterou e mesclou seu tempo e espaço dos trabalhos de casa e externo, tendo que se dividir entre ser mãe, esposa e professora ao mesmo tempo e no mesmo espaço.

caminhos percorridos e re-aprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa, permite perceber que a sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido ou lugar) com aquela narrada (e/ou com outras) (MORAES, 2004, p. 170).

Esse movimento citado por Moraes (2002) foi observado em diversos momentos das narrativas, tanto durante as entrevistas, quando as professoras diziam compreender melhor determinado fato ou acontecimento a partir da fala e do recontar daquela experiência, quanto, posteriormente, na análise das entrevistas transcritas, em que as histórias de vida das professoras e da pesquisadora se entrecruzavam.

A intenção com a escolha das entrevistas narrativas como instrumento de coleta foi de proporcionar às professoras uma imersão em suas memórias de práticas docentes, no sentido de apreender os significados e os sentidos atribuídos por elas ao momento de inserção no campo profissional, fazendo emergir, também, as aprendizagens desse processo e a construção de sua condição de professor alfabetizador. Destacamos, inclusive, que a condução das entrevistas por eixos temáticos orientou também a escrita dos capítulos seguintes, que têm como base as narrativas das professoras entrevistadas. A principal diferença entre a entrevista narrativa e a entrevista semiestruturada é a inexistência de perguntas preestabelecidas. Na entrevista narrativa, a condução é feita por meio de eixos temáticos, o que permite ao entrevistado narrar suas experiências a partir do fio condutor predefinido pelo eixo.

As narrativas fornecidas pelas professoras que participaram da construção deste estudo dizem das diferentes trajetórias que confluem e compõem sua carreira docente, sobretudo as trajetórias pessoais que estão no campo das experiências particulares vividas por elas. Nossa intenção foi puxar um fio da meada das memórias das professoras. A partir desse fio, tecemos o desenho dos caminhos percorridos em sua trajetória de formação, mostrando quais pontos se tocam e quais se afastam. Ao explorar as histórias de vida das professoras, compreendemos as narrativas como linhas de uma meada que, em alguns momentos, se cruzam.

Fazendo uma analogia entre as memórias das professoras e a meada de linha, penso que quando puxo um fio da meada para traçar um desenho, no bordado, eu dou forma à linha. Eu a transformo, a ressignifico e a corporifico. Ela não é mais o que foi. Assim, quando conformo as histórias das professoras no texto da pesquisa, eu dou forma, uma outra forma, a elas. Assumo, então, um lugar de narradora dessas narrativas. Tomo em perspectiva a compreensão de Walter Benjamin (1994, p. 205), de que as narrativas são uma forma artesanal de comunicação, na qual se imprime “a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.” Portanto, ainda que eu vá assumindo o papel do personagem-narrador, essas histórias carregam em si a marca das professoras que as compartilharam comigo. Assumir a construção artesanal é

reconhecer que a construção de uma pesquisa que “investiga” o humano está impregnada de digitais, das inúmeras mãos que se unem nesse “fazer artesanal”.

Precisava decidir como e quais fios puxar das meadas, cuidadosamente enroladas pelas lembranças das professoras, para desenhar o bordado que se orienta pelo objetivo da nossa pesquisa. Acredito que encontrar o fio condutor dentro de cada relato me guiou na tessitura desse desenho. Assumi, portanto, uma escuta atenciosa e sensível dessas histórias, na busca pelas pistas sobre os saberes, os conhecimentos e os elementos da formação e da profissionalização dessas professoras afeitas, principalmente, à alfabetização. O modo como fui desenrolando esses fios será ilustrado pelo processo de análise das narrativas.

Compreendo o rememorar proposto no momento das entrevistas como o destacar um fio e puxá-lo em meio à meada, dobrada inúmeras vezes e amarrada de modo que os fios não se emaranhem. O relembrar não é um processo de relatar o passado com a exatidão de uma fotografia retirada no momento, mas compreende um exercício de seleção entre esquecimentos e lembranças, silêncios, reinterpretações, releituras e compreensões acerca do que foi vivido, tendo como base as compreensões do presente. Assim foram as (re)memórias que emergiram - tanto delas, quanto de mim - quando as professoras foram convidadas a recontar suas trajetórias de vida e de formação. Inúmeros fios foram puxados, não de forma desordenada ou emaranhada, mas com inúmeras idas e vindas, próprias do relembrar, que também abriga esquecer, refletir, olhar com os olhos do presente, as referências do passado.

Para encontrar o fio condutor para me guiar na compreensão do desenho presente em cada relato, tomei com base as orientações de Jovchelovich e Bauer (2000). Os autores propõem três modelos bastante didáticos para interpretação das entrevistas narrativas e consequente construção dos dados. O primeiro modelo, denominado “a proposta de Schutze”, que é literalmente o modelo indicado pelo autor, desenvolve-se a partir de seis passos (descrever); o segundo, denominado “análise temática: construindo um referencial de codificação”, consiste na condensação do texto transcrito por meio de paráfrases e posteriores palavras-chave, que auxiliam no afinamento entre as estruturas de relevância para o entrevistado e o entrevistador; e, por fim, o modelo “análise estruturalista”, que “opera através de um sistema de combinações que inclui duas dimensões: uma é formada pelo repertório de possíveis histórias, do qual qualquer história acontecida é uma seleção, e a outra se refere as combinações particulares dos elementos da narrativa” (p. 108) .

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2000), o processo de análise das entrevistas narrativas é aberto e permite ao pesquisador valer-se do modelo analítico que melhor lhe atenda. Sendo assim, por assumir um posicionamento mais interpretativo diante do objeto de pesquisa,

bem como das narrativas coletadas, optamos por utilizar o segundo modelo apontado pelas autoras. Outro argumento para a escolha do segundo modelo diz respeito à possibilidade de “fusão dos horizontes dos pesquisadores e informantes” (p.107) em uma perspectiva hermenêutica, mas acrescido do quinto e do sexto passos da “proposta de Schutze”, pois também nos interessou realizar aproximações entre as narrativas, em busca de pontos de encontro entre as trajetórias de formação e atuação profissional percorrida pelas professoras.

Assim, seguindo a estrutura de análise proposta pelos autores, as entrevistas foram primeiramente transcritas de forma bastante atenta, tendo como orientação inicial de separação da escrita os eixos que nortearam o momento das narrativas. Nesse ponto, o intuito foi transcrever integralmente o que fora dito pelas professoras no momento das entrevistas. A “transcrição, por mais cansativa que seja, é útil para se ter uma boa apreensão do material, e por mais monótono que o processo de transcrição possa ser, ele propicia um fluxo de ideias para interpretar o texto” (p. 105). Dessa forma, ainda que esse momento fosse bastante preliminar, já indicava e possibilitava um primeiro exercício da análise.²¹

A indicação de Jovchelovich e Bauer (2000) quanto à análise estruturalista supracitada é de que o texto seja gradualmente reduzido.

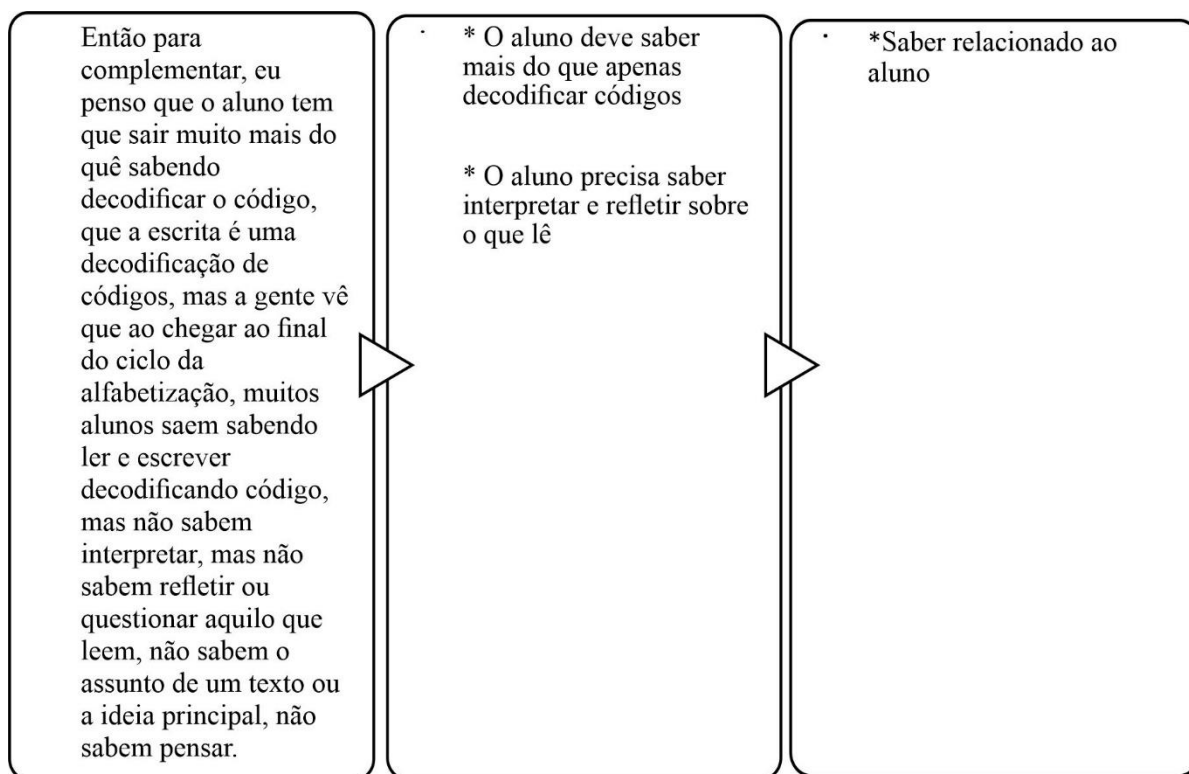
As unidades do texto são progressivamente reduzidas em duas ou três rodadas de séries de paráfrases. Primeiro, passagens inteiras, ou parágrafos, são parafraseados em sentenças sintéticas. Estas sentenças são posteriormente parafraseadas em algumas palavras-chave. Ambas as reduções operam com generalização e condensação de sentido. Na prática, o texto é colocado em três colunas; a primeira contém a transcrição, a segunda contém a primeira redução, e a terceira coluna contém apenas palavras-chave (JOVCHELOVICH; BAUER, 2000, p. 107).

Baseamo-nos na indicação dos autores para realizar essas reduções progressivas. O texto da transcrição ficou indexado a partir dos eixos norteadores e, em uma segunda leitura do material, foram definidas, em uma coluna paralela, sentenças sintéticas que resumiam os elementos principais abordados em cada parágrafo dos eixos. Esse exercício teve o intuito de retirar das falas das professoras o sentido atribuído a cada momento narrado e investigar qual aproximação poderia ou não existir com os interesses presentes nos objetivos da pesquisa proposta. Assim, após a condensação por meio das sentenças, foram atribuídas, em uma terceira coluna, as palavras-chave que serviriam como indicadores de categorias, com a finalidade de identificar “estruturas de relevância” para as professoras e para a nossa pesquisa. No

²¹ Finalizada a transcrição, foi realizada uma releitura de cada transcrição, no sentido de retirar do texto alguns elementos da oralidade, como repetições ou marcadores orais, que não eram o foco de nossa análise no momento, portanto compreendemos que não comprometeria nossa compreensão ou os resultados, ao contrário, poderia tornar mais prática a leitura e as reduções futuras.

organograma a seguir, exemplificamos esse esquema de condensação. Na primeira coluna encontra-se um parágrafo da narrativa da professora Stella; na segunda coluna ele foi condensado em sentenças simples, extraindo o cerne da informação; e na terceira coluna reduzimos essa informação a uma sentença-chave, menor e mais simplificada.

Organograma 1 – Esquema de condensação das falas.



Fonte: dados da pesquisa.

Em posse das sentenças, tínhamos em mão um material mais organizado, e a partir dele foi possível realizar aproximações entre as narrativas, os objetivos e a literatura. Conforme mencionado, optamos por realizar uma mescla entre dois dos métodos citados pelos autores. Portanto, após as condensações em sentenças sintéticas e posteriormente em sentenças-chave, optamos por analisar as trajetórias individuais em busca de semelhanças e da constituição de trajetórias coletivas.

Cumpramos destacar que mesmo em posse do material condensado as narrativas foram lidas e relidas várias vezes, seja para auxílio no momento da escrita dos capítulos subsequentes, seja em busca de elementos que, por ventura, não tivessem sido identificados na leitura anterior. Todavia, com essa redução, foi possível comparar de forma mais organizada as narrativas das professoras. O exercício de aproximação entre as sentenças-chave possibilitou encontrar pontos

que se repetiam e, assim, traçar categorias de saberes que observamos nas histórias das professoras. Os saberes identificados que vieram à tona durante as entrevistas foram: saber teórico e prático da formação, saber partilhado entre pares e saber da condição do aluno.

Deve ser ressaltado que eu assumi o posicionamento de narradora dessas narrativas ou personagem-narrador, inspirada no mesmo posicionamento adotado por Ferenc (2005) em sua tese, sem reduzir a importância ou o lugar de fala das professoras que contam suas trajetórias e suas experiências. Portanto, para deixar demarcado os elementos de maior relevância dentro das narrativas, optei por trazer alguns excertos integrais nesse espaço.

Após elucidar os processos de construção das análises das entrevistas narrativas realizadas com as professoras participantes desta pesquisa, segui nessa prática de leitura e compreensão desse processo.

Figura 3 – Conexão do encontro.



CAPÍTULO 3

AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS, SUAS TRAJETÓRIAS E SEUS SABERES

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo se divide em dois momentos. No primeiro momento, assumindo a posição de narradora das narrativas das professoras, farei uma apresentação seguindo a cronologia das trajetórias narradas. O nosso interesse é atender ao objetivo da pesquisa de caracterizar o perfil das participantes, pois acreditamos ser importante dizer quem são essas professoras e o seu lugar de fala.

Reconhecemos, como define Hesse (1993), que o homem é sempre esse ser múltiplo. Não imaginamos, portanto, ser possível falar sobre a prática docente, sem revelar quem são as professoras por trás das vozes que se somam a esta dissertação, sobretudo porque, como assevera a professora Stella em sua narrativa, ao relatar sobre o seu período de entrada na docência e os desafios enfrentados nesse contexto, o docente não está “separado em caixinhas”; quando ele adentra a sala de aula, leva consigo todas as dimensões da sua identidade.

No segundo momento, realizaremos o exercício de tornar inteligível as interlocuções entre as narrativas e a visão omnilateral das participantes da pesquisa, tendo como aporte uma articulação teórica de autores. Nesse espaço, que dedicado à análise dos dados, vamos também dialogar sobre os saberes que observamos nas narrativas das professoras e que formam a base de conhecimentos à qual elas recorrem para dar conta de sua prática docente. Os saberes são: saber teórico e prático da formação, saber partilhado entre pares, saber da condição do aluno.

3.1 Puxando os fios da meada: quem são as narradoras?

3.1.1 Professora Emília: O estágio como ponte entre a formação e a profissão

Emília tem 29 anos e mora na cidade de Viçosa há 10 anos. Ela é formada em Pedagogia e atua como professora da educação infantil desde então. Ela relatou que sempre gostou da área de Educação, bem como de área de Psicologia. Embora tenha optado por ser professora, disse que durante a sua trajetória de formação foi tentando conciliar o interesse pelas duas áreas. Afirmou que o interesse de se tornar professora esteve presente desde os primeiros anos da educação básica e teve influência de sua professora alfabetizadora, que a inspirou.

Emília passou toda sua trajetória de formação da educação básica em escolas públicas, e após concluir o ensino médio fez meio semestre de curso preparatório para o vestibular. A professora iniciou sua graduação em 2010. Ela compartilhou que achou o início do curso “*muito chato e meio monótono*”, por ter muitas disciplinas teóricas, o que a fez duvidar se queria realmente permanecer nessa área. Entretanto, a oportunidade de fazer um estágio já no primeiro semestre do curso a fez ter mais certeza da sua escolha.

Conforme relatou, esse estágio ocorreu em uma escola particular e se iniciou em uma turma de 1.º ano do ensino fundamental. Foi nesse espaço que ela teve seu primeiro contato com o contexto profissional da docência, e, segundo ela, esse foi um momento precedido de grande insegurança e de questões como: “*O que que eu vou fazer? Como que vai ser?*”.

Ao refletir sobre esse período, Emília ressaltou que o trabalho desenvolvido pela escola a auxiliou na superação dessas inseguranças, principalmente porque lá ela podia observar grande articulação entre a teoria estudada no curso e a prática na sala de aula. O trabalho de conclusão de curso desenvolvido por ela foi um estudo de caso sobre a sua própria prática docente. Em sua concepção, a experiência como estagiária nessa instituição contribuiu para que ela se sentisse mais segura quando assumiu a regência de uma turma após formada.

Em relação à formação para ser professora alfabetizadora, Emília destacou que durante o período do estágio aprendeu muito quanto à rotina, ao planejamento e à elaboração de atividades. Para ela, esse estágio configurou uma experiência única de aprendizagem, que não poderia ser alcançada unicamente com a formação na graduação. Ela relatou que embora na universidade aconteçam “infinitas discussões acerca de autores” no campo da alfabetização, trazer a prática para essa discussão faz muita diferença.

Grande parte da sua experiência com o ambiente de trabalho se deu nessa escola. Após formada, ela assumiu a regência do maternal, e nos anos seguintes atuou no 1.º e no 2.º ano da educação infantil.

Emília continua trabalhando nessa instituição. Até o momento da nossa entrevista, ela estava lecionando em uma turma de 2.º período, com crianças de 5 anos, ou seja, no período final da educação infantil. Conforme destacou, nesse período o foco da aprendizagem não é a

alfabetização, mas como as crianças demonstram interesse e curiosidade pela aprendizagem da leitura e escrita, portanto sua prática se direciona no sentido de permitir que essa aprendizagem latente se desenvolva por meio de atividades que relacionam o mundo dos alunos com o mundo das palavras.

Ainda sublinhando que embora esse período não seja voltado para a alfabetização, ela ressaltou que a escola e os professores compreendem essa necessidade de aprendizagem dos alunos, bem como a explicitam para os pais. Por ser esse período transitório para a criança, a professora afirmou que o planejamento e as atividades devem ser pensados levando em conta essa singularidade. Para ela, o processo de alfabetização deve ocorrer de forma natural, sem que haja alguma antecipação, da mesma forma que a curiosidade e o interesse dos alunos não devem ser freados nesse ínterim.

A professora ressaltou que essa compreensão fez com que ela adotasse a utilização de cadernos já no 2º período, para que essa transição do ensino fundamental fosse sentida com menos estranhamento por parte dos estudantes. Além disso, ela relatou que também passou a desenvolver atividades e materiais direcionados para aprendizagem do alfabeto, já no 2.º semestre desse período, como “atividades de quantificação, de letras, de consciência fonológica, de escrita espontânea”. Ainda a respeito dessa compreensão, Emília destacou que precisou estudar muito de forma independente, após a sua graduação, para melhor compreender o desenvolvimento dos processos da escrita, “como ela ocorre, de que forma estimular, quais os níveis da escrita, a questão da evolução do desenho” (Emília).

Quanto à sua prática, a professora dá destaque para a pedagogia de projetos que orientam a elaboração das demais atividades. Os projetos são trabalhados semestralmente e articulados com os interesses de aprendizagem dos alunos, para trazer para a sala de aula as temáticas a serem desenvolvidas. Esses interesses são discutidos com os alunos, e a partir de então ela orienta as atividades com base no que eles já sabem e no que eles querem aprender sobre o assunto.

Assim, em sua concepção, o fato da escola pensar o planejamento de forma coletiva, partindo do interesse do aluno, propiciou-lhe maior liberdade para pensar o desenvolvimento da aprendizagem também nesse sentido, inclusive ela revelou que seria um desafio ter que se adaptar a outro ambiente de trabalho que não funcionasse dentro dessa perspectiva, além de que o ambiente de acolhimento e de afetividade faz diferença na sua atuação.

3.1.2. Professora Magda: A formação conciliada com diferentes espaços e com a pesquisa

Magda é nascida e criada na cidade de Viçosa. Ela tem 35 anos, é formada em Pedagogia e é mestre em Educação. Na ocasião da nossa conversa, Magda disse que havia descoberto no dia anterior que estava grávida do seu segundo filho. Ela disse que vem de uma família numerosa, composta de seis filhos, sendo ela a última filha. Desde pequena contou com a figura de uma das irmãs mais velhas como “intercessora” na sua trajetória escolar.

A professora cursou todo o ensino fundamental na mesma escola, e com a mesma turma até o 6.º ano, quando a escola decidiu desmembrar as turmas e mesclar os alunos, que antes ficavam agrupados por comportamento e rendimento. Quando estava para iniciar o ensino médio, a escola onde estudava iria começar a ofertar essa modalidade de ensino, entretanto ela decidiu se matricular em outra escola, para ter novas experiências. A nova escola era maior que a anterior. Por ser mais distante da sua residência, ela necessitava pagar o transporte para chegar lá. Segundo Magda, muitas vezes ela se sentia deslocada nesse novo lugar, então ela optou por retornar para a antiga escola, onde concluiu o ensino médio. Durante esse período, a professora enfrentou “*uma situação bem difícil*”, em virtude de um AVC que sua mãe sofreu, por isso ela dependia de muito auxílio e cuidado da família.

Concluída a trajetória na educação básica, Magda passou por três cursos preparatórios para o vestibular. Sua primeira opção de curso era Letras, no qual tentou ingresso por dois anos, não conseguindo, por encontrar dificuldades para realizar a prova de inglês. Então, sua opção passou a ser o curso de Pedagogia. A escolha pelo curso se deu, primeiro, pela afinidade com as provas específicas do vestibular e, também, pela influência do trabalho realizado por ela na igreja católica que frequentava. Magda falou das experiências que teve com as atividades voltadas à catequese das crianças, e como essas experiências auxiliaram-na a firmar a escolha pelo curso.

Ela continuou trabalhando na igreja durante os primeiros semestres do curso de Pedagogia, mas em outras funções. Ao entrar no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa, Magda se viu diante de uma nova realidade como estudante. Sua memória mais marcante desse período diz respeito a uma professora que era tida por todos como rígida e sua disciplina como muito difícil. No curso da disciplina, diante da eminência de reprovação, ela passou então por um processo de adaptação a essa nova realidade universitária e se percebeu, aos poucos, assumindo o protagonismo de sua formação e superando as inseguranças iniciais, tomando um posicionamento mais ativo no decorrer do curso, como destacou: “A gente ia aprendendo aquele novo jeito de estudar, que exigia um protagonismo muito maior. Não tinha um professor te dizendo, te dando outra chance. Era muito você com você mesmo” (Magda).

No início da graduação, Magda trabalhava em uma outra área que não a da Educação e a ligada à sua religião. Ela afirmou que esse trabalho não a atrapalhava no curso, inclusive para ela a participação nesse espaço a auxiliou a ter uma participação mais ativa nas aulas. Quando precisou realizar os estágios obrigatórios da graduação, ela deixou de trabalhar na igreja.

Magda relatou a realização de dois estágios. Um para a disciplina de educação infantil e o outro para a disciplina de educação especial. Ela disse que no primeiro se sentiu bem à vontade, pois já conhecia a escola, a diretora e também a professora da turma que iria acompanhar, de forma que esse foi um ambiente tranquilo e acolhedor para ela. Quanto ao segundo estágio, Magda disse ter sido uma experiência mais desafiadora. Primeiro, pelo fato do ambiente não ser tão familiar quanto o anterior; segundo, pelas atividades realizadas, como os planos de ensino; e terceiro, porque o estágio era coordenado por uma professora muito rígida, o que deixava os alunos bastante inseguros quanto à confecção do relatório final. Para ela, apesar de desafiadora, essa experiência foi bastante enriquecedora.

Além da experiência com os estágios, Magda também atuou no Núcleo de Educação de Adultos (NEAD), como monitora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, posteriormente, no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONER), prestando assessoria a professores leigos e em formação na área agrária, no noroeste de Minas Gerais, que atuavam na região ensinando as trabalhadoras e os trabalhadores do campo a ler. Nesse programa, Magda, e outras estudantes, participava das oficinas de formação para esses educadores e auxiliava na confecção do material didático a ser utilizado por eles para alfabetizar.

Para Magda, o início na carreira docente se deu por meio da atuação como professora regente na educação infantil, em uma instituição filantrópica, onde atuou assim que se formou. Nesse trabalho, atuava em um projeto que acontecia no contraturno da escola regular e se desenvolvia por meio de oficinas. Ela relatou que ficou assustada no início, pois não se sentia ainda totalmente preparada para estar na sala de aula, e se viu diante de questões como: “o que fazer? Eu tô pronta? Eu sei? Eu sou professora? Como que é isso? Será que eu sei o que que eu tô fazendo?” “Por onde que eu começo?”. Embora insegura quanto aos seus próximos passos, o acolhimento dos colegas de trabalho e o apoio pedagógico da coordenadora do projeto foram importantes para ela conseguir superar essas inseguranças. Magda conclui dizendo que conseguiu realizar um bom trabalho nesse espaço.

Após essa experiência, ela começou a trabalhar em uma escola tradicional de Viçosa, com grande desempenho perante a sociedade e nas avaliações externas. Segundo ela, essa experiência foi muito significativa, mas também desafiadora. Nesse novo contexto, ela assumiu a regência de uma turma de 1.º ano e, com mais outros professores novatos, passou a compor

uma grande mudança no quadro da equipe de professores. Ela narrou que a diretora acolheu muito bem essa mudança e assumiu uma postura de apoio e incentivo à aprendizagem dos professores que estavam no início de sua carreira docente.

Magda relatou que, além dela, havia outras três professoras regentes das demais turmas de 1.º ano: uma novata como ela e duas mais experientes na escola, e em razão disso as professoras se auxiliavam no planejamento das atividades e das aulas.

Conforme rememora, seu planejamento era feito semanalmente com as demais professoras das turmas de 1.º ano. Essa estratégia a auxiliou no sentido de nortear como deveria conduzir a sua prática com os alunos. Conforme salientou, esse planejamento não acontecia de forma engessada, mas partindo das necessidades e das situações observadas na sala de aula.

Magda permaneceu nessa escola até meados do segundo semestre letivo, quando foi aprovada em um concurso para professora efetiva. Por não poder escolher permanecer nessa escola, ela teve que ir trabalhar em uma outra. Ela relatou que os contextos das escolas eram bastante diferentes, e que nesse novo ambiente de trabalho enfrentou dificuldades de relacionamento com a coordenadora pedagógica. Também nesse período, a professora ingressou no mestrado em Educação, na mesma universidade onde se formou.

Magda permaneceu na nova escola por três anos, onde atuou como professora do 1.º e 2.º ano do ensino fundamental e como diretora, pelo período de oito meses. Passado o estágio probatório, ela pôde retornar para primeira escola como professora efetiva. De volta à instituição, lecionou para turmas do 2.º e 4.º ano do ensino fundamental, e até o momento da realização da entrevista estava como professora de uma turma do 4.º ano. Além do mestrado, a professora fez um curso de especialização *Lato Sensu* a distância, na área de supervisão; participou, em regime de formação continuada, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; e começou um curso de Libras, que não pôde concluir, mas que deseja retomar. Ela também destacou como demais espaços formativos a participação em palestras e eventos promovidos pela universidade da cidade onde mora.

3.1.3 Professora Stella: A descoberta de um interesse pela formação em Pedagogia

Stella tem 33 anos, é casada e mãe de dois filhos. Ela é natural do estado de São Paulo, mas reside em Viçosa desde sua adolescência. Conforme narrou, ela é a primeira de três irmãs, sua família é de origem humilde e seus pais enfrentaram grandes dificuldades para prosseguir em uma trajetória escolar longa. Stella disse que o grande interesse dos pais pelos estudos

despertou nela o mesmo ímpeto. Ela é formada em Pedagogia e mestre em Educação, e atua há seis anos como professora do ensino fundamental.

Stella classifica sua trajetória escolar como “bastante triste”, pois no tempo que passou em São Paulo, todo o ensino fundamental, suas experiências foram muito negativas, em virtude da situação de marginalização das escolas, do comportamento indisciplinado dos alunos e da falta de interesse e inovação dos professores, o que acabou desmotivando-a a continuar estudando naquele contexto.

Conforme relatou, por questões materiais, sua família decidiu retornar para Minas Gerais, que é o estado de origem de seus pais. A essa altura Stella estava no último ano do ensino médio, e a escola onde passou a estudar lhe proporcionou experiências mais positivas do que as anteriores, com professores e alunos mais comprometidos e motivados. Nesse novo contexto educacional, ela disse que pôde ver a Educação por uma perspectiva mais positiva e, assim, retomar um sonho antigo: o de ser professora.

Pelo fato de se identificar mais com a disciplina de Língua Portuguesa durante o ensino fundamental e médio, e inspirada por alguns “bons professores, mesmo com a precarização da escola pública”, ela tinha como primeira opção de curso a licenciatura em Letras. Conforme narrou, tentou ingresso no curso por mais de um ano, matriculou-se em cursos preparatórios para o vestibular, mas a prova específica de inglês a impediu de ser aprovada. Stella adotou como estratégia entrar no curso de Pedagogia e depois tentar transferência para Letras. Nesse ínterim, sua irmã mais nova foi aprovada no curso de Letras. Enquanto ambas prosseguiram no período letivo, Stella pôde comparar as grades curriculares dos cursos, e então se deu conta de que o que estava aprendendo com as disciplinas de Pedagogia era mais interessante para ela. Ela relatou que desde o início se interessou muito pelas disciplinas, que a auxiliaram a mudar sua visão sobre a Educação e sobre o mundo.

Sendo assim, Stella continuou sua graduação em Pedagogia, e até o final do curso ainda não se via como professora da educação básica. Seu interesse era prosseguir na carreira acadêmica e se tornar professora universitária. Durante o curso, ela teve experiências práticas por meio de estágios, de trabalho voluntário em instituições filantrópicas voltadas para o ensino, de projetos de pesquisa e extensão, como no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEADE) e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Ela relatou que essas experiências foram importantes para a sua formação, pois estava “conseguindo aprender muita coisa, muito mais talvez na prática do que na teoria”.

Após concluir a graduação, Stella matriculou-se, como aluna não vinculada, no mestrado em Educação da mesma instituição onde se formou, e no ano seguinte iniciou a pós-

graduação. Também nesse período, a professora começou a trabalhar em uma escola, em regime de designação temporária. Ela classifica sua entrada na docência como um momento desafiador, pelo fato de estar passando por muita coisa ao mesmo tempo, pois, além de estar cursando o mestrado, ela estava recém-casada e grávida de seu primeiro filho. Somando-se a isso, ela relatou que a escola onde trabalhava estava situada em uma localidade de grande desigualdade social, o que, em sua concepção, fazia com que a participação dos pais na vida escolar dos filhos fosse mínima. Stella relatou também que recebeu pouco apoio da equipe pedagógica e que tinha pouco tempo para o planejamento de atividades, sendo assim, ela se viu diante de uma atuação que classifica como tradicional e muito presa ao livro didático, em um cenário de baixa motivação tanto de sua parte, quanto dos alunos. Em sua concepção, um “bom professor tem que ter muito tempo de preparo para entrar na sala de aula, ele tem que buscar novas alternativas, ele tem que pesquisar sobre assuntos atuais, ele tem que buscar uma didática diferenciada”, entretanto, naquele momento, ela classifica que não trazia “nada de novo” para sua prática.

Quando retornou às salas de aula, após o nascimento do seu filho, Stella foi aprovada em um concurso para professora efetiva, e começou a trabalhar na escola onde concluiu o ensino médio e onde passou a conceber o ensino de uma forma diferente daquela que estava habituada durante sua trajetória escolar. Nesse novo cenário, ela se sentiu bem-recebida, e passou a fazer parte de uma equipe “muito motivada”, em uma escola com recursos que lhe possibilitaram muitas aprendizagens. Stella atribui essa melhor condição para sua atuação profissional a alguns fatores. Primeiro ao histórico da escola, que proporciona aos alunos maior interlocução com o espaço acadêmico e aumenta as possibilidades de vislumbre de uma trajetória escolar longa para eles, fator esse que se reflete na expectativa dos pais em relação à vida escolar dos filhos e à atuação dos professores. Depois, ao comprometimento dos professores com a aprendizagem dos estudantes, em resposta à grande expectativa neles depositada.

Nessa escola ela começou a trabalhar com turmas de 3.º ano, que estão no fim do ciclo de alfabetização, e avalia que por meio da troca de experiências com colegas de profissão e do estudo de forma autodidata pôde ir aprimorando sua prática, sob uma perspectiva, em certa medida, construtivista, pautada na prática e na experiência como uma forma de tornar a aprendizagem mais significativa para o aluno. Até o momento da nossa conversa, Stella continuava trabalhando nessa mesma escola, com uma turma de 3.º ano do ensino fundamental.

3.1.4 Professora Ana: a conquista do espaço universitário

Ana tem 24 anos, e é natural de uma cidade próxima a Viçosa. Ela é formada em Pedagogia e atua na educação infantil desde que se formou. A professora descreveu sua origem como sendo de uma família humilde. Ela é filha de um pedreiro e de uma auxiliar de serviços gerais, e ambos estudaram até parte do ensino médio. Ana é a filha mais velha do casal e tem um irmão. Relatou que sempre recebeu incentivo de sua mãe para que prosseguisse com os estudos, inclusive para fazer uma graduação. Além disso, esse sempre foi o seu sonho, e dentre os 27 netos da família, ela foi a primeira a entrar na universidade.

Toda sua formação básica se deu em escolas públicas, e ela destaca que as lembranças mais marcantes desse período se devem às atividades práticas que ela vivenciava nas aulas e que, inclusive, é algo que usa como referência para a sua prática. Sua primeira opção de curso era Psicologia, entretanto, pelo fato de ele ser oferecido somente em instituições particulares em Viçosa, optou pelo curso de Pedagogia na universidade. Ela descreve a sua entrada no curso como “um pouco assustador no começo”, pois sentiu que a formação que recebeu na escola pública não a preparou para a realidade da universidade.

A professora relatou que durante a graduação o que mais a preparou para a docência, além da fundamentação teórica aprendida na universidade, “foram os estágios obrigatórios e não obrigatórios, os trabalhos voluntários, as pesquisas que eram realizadas ao longo da graduação”, no sentido de compreender melhor o “que é esse processo de alfabetização.” No início da sua graduação, ela teve a oportunidade de realizar um estágio em uma escola da prefeitura de Viçosa e posteriormente, até o final do curso, atuou como bolsista no Pibid.

Um pouco antes de se formar, quando faltava apenas a entrega do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Ana começou a trabalhar em uma escola particular, como auxiliar de sala. Depois que concluiu o curso de Pedagogia, ela foi convidada a continuar trabalhando na escola como professora, porém sem ter a carteira assinada e os demais direitos trabalhistas, por isso ela não aceitou a proposta. Ela disse que essa primeira experiência “foi um pouco frustrante”, pois faltou, por parte da escola, um apoio pedagógico para auxiliá-la em sua prática, o que, muitas vezes, a fazia se sentir incapaz.

Outra oportunidade surgiu para Ana, dessa vez com a devida valorização à sua formação, e ela começou a atuar em uma escola particular de educação infantil, em turmas de 1.º e 2.º período. Ela trabalhou nessa escola até um pouco antes da realização da nossa entrevista; por causa da pandemia a escola precisou ficar fechada, e depois de alguns meses entrou em negociação com alguns funcionários para finalização do contrato de trabalho. Também por causa da pandemia, Ana retornou para sua cidade, e lá começou a trabalhar com um grupo de apoio pedagógico, auxiliando alunos com necessidades especiais em suas

atividades escolares, em regime de extraturno. Além disso, também nesse período, Ana deu início à sua segunda graduação, agora no curso de Psicologia.

3.2 Aproximando as trajetórias e encontrando saberes

Eu acredito que toda minha trajetória em relação à vivência dentro da escola, com as colegas, com as amigas, a presença das minhas irmãs, e também aquilo que eu pude viver dentro da igreja, dentro da religião católica e tudo, foi o que contribuiu muito para a minha formação pessoal, para os valores que eu acredito que é o que sustenta também a minha vida, a minha movimentação no mundo (Magda).

Entendemos que o professor, além de ser, “antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”,²² é também uma pessoa, com sua configuração identitária ancorada em sua dimensão biográfica e relacional, que possui uma vida para além da profissão, com suas concepções e representações sobre o mundo. Toda essa bagagem e experiências adentram a sala de aula com ele, permeia suas relações profissionais e compõem o seu modo de ser e estar nesse espaço. Acreditamos, portanto, ser inevitável, observar esses outros elementos, muitas vezes sutis, que o constitui com uma pessoa em sua totalidade.

Dessa forma, não podemos observar apenas um aspecto. Acreditamos ser necessário olhar o profissional em uma perspectiva mais holística e omnilateral das participantes, uma vez que concordamos com o pensamento de Tardif (2014, p.11), de que é impossível falar dos saberes dos professores, sem considerar as outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais eles se encontram mergulhados.

Na análise das narrativas compreendemos que as experiências vivenciadas na interlocução com a família, amigos e a trajetória de escolarização possuem grande influência na compreensão das professoras sobre quem são, compreensão essa ligada às relações que estabeleceram com “o outro” ao longo de suas vidas, uma vez que tomamos consciência de quem somos e nos tornamos quem somos enquanto nos revelamos “para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2008, p. 322). Compreendemos que as narrativas possuem também uma dimensão coletiva, pois ao narrarem sobre seus percursos, as professoras dizem de um determinado tempo e espaço também vivenciado por outros indivíduos, o que observamos nos relatos à respeito da escolha do curso por exemplo.

²² A definição entre aspas é trazida por Tardif no livro Saberes Docentes e Formação Profissional, em sua 17ª edição, publicada em 2014.

Na segunda parte do capítulo, nosso exercício é tornar inteligível essa dimensão da trajetória de vida, a influência do ambiente escolar nas escolhas e ações das professoras e também as aproximações que percebemos nas suas narrativas. Além disso, constatamos, ainda, a importância de as professoras narrarem sobre suas trajetórias de vida e de escolarização, pelo fato de a profissão docente ser uma das únicas com a qual o futuro profissional pode estar em contato direto desde a mais tenra idade, e que as suas lembranças e memórias referentes a esse período podem servir de parâmetro, em maior ou menor grau, para suas atividades como docente.

Nas narrativas das professoras, observamos que algumas passagens da sua escolarização básica subsidiaram concepções sobre o papel do professor, a Educação, os processos de aprendizagem, dentre outros aspectos.

Para Ana, por exemplo, o estabelecimento de ensino onde estudou foi referência para sua continuidade na formação como professora:

As lembranças que ficaram mais marcadas foram a trajetória em que as atividades eram mais práticas ou algo relacionado que fosse vivenciado fora da sala de aula, como atividades extraclases, alguma visita, palestras, videoaulas que eram apresentadas, na minha época, que era algo diferente, que me despertava ainda mais interesse. Essas são as lembranças que eu uso como referência para mim, que tudo que é prático e tudo que gera uma estratégia de ensino torna muito mais marcante a alfabetização. (Ana)

Para Emília, as atividades desenvolvidas por sua professora no período das séries iniciais foram também marcantes para sua escolha de tornar-se também professora:

Tinha uma professora que eu tenho muito apreço por ela até hoje, que inclusive foi quem me alfabetizou. E eu lembro que eu estudava de manhã, e ela tinha uma outra turma à tarde na mesma escola. Então a gente ia à tarde para essa escola, para ajudar ela em sala, ajudar uma criança que tivesse alguma dificuldade ou para passar alguma coisa no quadro, para carimbar um caderno pro que fosse. Acho que já era uma prática que mexia muito comigo (Emília).

Já Stella, ao falar sobre a escolha pela docência, disse que essa foi influenciada pelos bons exemplos que teve de alguns professores durante a sua formação na escola básica. Como narramos anteriormente, seu percurso na educação básica foi marcado por muitas experiências negativas, como a falta de professores e a falta de respeito dos alunos tanto pelo patrimônio público, quanto pelos professores.

Ao mencionar a existência de “alguns professores bons”, fica subentendido na fala da professora que houve também aqueles que não foram exatamente um bom exemplo durante a

sua escolarização. Quando conta a sua trajetória escolar, uma das críticas tecidas por Stella foi a forma tradicional de conduzir o ensino observada na escola onde estudou por mais tempo. Esse tradicionalismo, dentre outros elementos que para ela favoreciam a precarização da escola pública, foi algo que a desmotivou muito a continuar estudando. Agora como professora, Stella demonstra em sua fala que tenta se afastar desse modelo estritamente tradicional que experienciou na infância. Para nós, sua concepção de um bom professor, como sendo alguém que “tem que ter muito tempo de preparo para entrar na sala de aula, ele tem que buscar novas alternativas, ele tem que pesquisar sobre assuntos atuais, ele tem que buscar uma didática diferenciada”, demonstra um posicionamento contrário às experiências escolares, de forma que os exemplos dos professores que teve durante esse período são referência para a sua atuação presente.

Na narrativa da professora Magda, suas memórias são atravessadas por diferentes professoras que marcaram seu processo de escolarização, das quais ela se lembra com carinho. Ela fez questão de mencionar o cuidado das professoras, ainda que lançassem mão de uma atuação rigorosa, como observamos nos excertos a seguir:

E eu lembro que Maria da Fé era uma professora que a gente queria muito ter, sonhava em ter, por que ela era ótima. (...) Aí eu lembro que eu fiquei um bom tempo faltando de aula depois que eu perdi meu pai, quando eu voltei para escola a professora começou a cantar pra mim assim, junto com toda turma: “apareceu a Margarida olê , olê, olá. Apareceu a Margarida, olê, olê, olá.” Porque eu tinha faltado muitos dias. Eu fiquei superfeliz com aquele acolhimento. E eu olhei assim para ela e falei: “como que você sabe que a minha mãe chama Margarida?” Uma inocência tão infantil, por que a minha mãe se chama Margarida. Mas ela tava cantando a música, não porque tinha a ver com o nome da minha mãe, era justamente porque eu tava sumida. Aí eu fico lembrando que eu falei assim pra ela: “ô tia” - eu expliquei pra ela baixinho, ela abaixou no meu nível, me abraçou e eu falei: “ô tia, eu faltei muitos dias porque o meu pai, ele faleceu, e eu tive que fazer documento”. E ela falou assim: “meu amor eu sei, pode ficar tranquila”.

Eu lembro de uma professora também que marcou bastante. Era uma professora brava, e já era no 4.º ano, Carmen. A gente tava aprendendo já a tabuada, já era uma outra fase, mas eu sei que ela era brava, mas ao mesmo tempo ela era cuidadosa. Ela era boa. Eu sentia esse cuidado com ela.

Ah eu tô lembrando de uma professora do ensino fundamental dos anos finais, Valéria. (...) Eu lembro que uma vez que ela me perguntou se eu gostava muito de ler. Aí eu falei assim: “gosto”. Aí ela falou assim: “porque você tem um vocabulário muito bom”. Foi um elogio que me marcou. Foi uma valorização, um olhar pra mim, que acho que acaba fazendo a gente acreditar.

Eu lembro de uma professora maravilhosa de inglês, ma-ra-vi-lho-sa, extremamente sensível ao aluno, um olhar tão atento que faz a gente se sentir importante, que faz a gente acreditar na gente mesmo. Ela é muito leve, é uma professora que também deixou saudades (Magda).

As memórias trazidas do período da escolarização na educação básica, ainda que relatadas com menos ou mais detalhes, falam de uma dimensão de afetamento das professoras diante das suas vivências nesse período, sobretudo no que diz respeito às relações com os professores e colegas presentes nesse momento. Certamente, essas memórias compõem também aprendizagens sobre como deve ser ou não o trabalho do professor. Como aponta Tardif (2014) a profissão docente é uma das únicas em que o futuro trabalhador pode estar imerso por aproximadamente 16 anos²³, antes mesmo de começar a trabalhar. Dessa forma, “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e sobretudo de sua história de vida escolar. (TARDIF, 2014, p.260)

Em suas narrativas, as professoras dizem das “tatuagens” deixadas pelos professores e professoras que fizeram parte da sua trajetória de escolarização, não em uma dimensão específica, por exemplo, da avaliação, mas localizando momentos e falas que foram significativos para compreensão de si no espaço escolar, e de como devem ser as relações entre professor e aluno. Essas experiências ficaram marcadas em sua constituição identitária e fazem parte do arcabouço que lançam mão para balizar suas atuações como professoras.

Conforme aponta Ferenc (2005),

Não podemos mais olhar para a academia como um espaço conclusivo da formação, mas como um lugar de um processo que inicia antes de nos inserirmos nos cursos de formação, envolve os saberes desse espaço e continua existindo no momento em que entramos no campo de atuação (FERENC, 2005, p. 19).

Assim, compreendemos que as referências das professoras para sua atuação estão também em outros espaços, além do curso de Pedagogia. Essas são atravessadas pelas vivências presentes na sua trajetória de educação básica, marcadas pelas figuras de professores que foram importantes nesse percurso e, inclusive, pelas relações em outros espaços que não somente o da escola. Compreendemos que o saber do professor é um saber situado, não uma coisa que flutua, e que está relacionado com a sua experiência de vida, sua identidade e sua história profissional (TARDIF, 2014).

Tardif (2014) define que:

No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou por aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.) (TARDIF, 2014, p. 19).

²³ Considerando o tempo de escolarização básica.

A leitura das narrativas demonstrou o que é apontado pelo autor. Os saberes dos quais as professoras lançam mão para a sua prática alfabetizadora, por exemplo, estão muito nessa dimensão relacional dos diferentes espaços formativos e não formativos.

No que diz respeito à formação inicial das professoras, também observamos semelhanças nas trajetórias e indícios de um saber que se forja nesse espaço, o saber teórico e prático da formação. Vamos refletir um pouco mais sobre as trajetórias das professoras, para chegar nesse saber que vimos se delinear.

Retomando os pontos de toque nas narrativas, observamos que para todas as professoras o curso de Pedagogia não era sua primeira ou única opção. Os critérios de escolha se basearam principalmente em dois fatores: a inexistência do primeiro curso de escolha na universidade e o aumento da possibilidade de passar no vestibular, ao prestá-lo para o curso de Pedagogia. Para algumas delas, inclusive, a escolha do curso foi estratégica no sentido de dar continuidade a uma trajetória escolar longa (LACERDA, 2006).

Nos excertos seguintes, as professoras falam sobre a escolha do curso de Pedagogia, devendo ser ressaltado que para todas elas essa não era a primeira opção:

A minha primeira escolha foi a Psicologia, mas a Psicologia na região tem apenas na Univiçosa, só que a Univiçosa é uma faculdade. (...) só que quando eu fui olhar a grade, como eu já conhecia o curso de Pedagogia, porque na minha escola tinha esse contato de você, (quando) está no ensino médio, de você estar indo na universidade e conhecendo alguns cursos, eu havia conhecido a Pedagogia, e vi que na grade da Pedagogia tem a formação de Psicologia, o início da Psicologia. (Ana)

Na verdade, as minhas duas opções de curso eram Psicologia e Pedagogia. Eu sempre gostei muito da área. [...] Continuo amando. Vou lendo por fora, tentando entender mais sobre isso em cursos ou até mesmo na pós-graduação, mas acabou que não entrei. Pensei em tentar entrar depois de formada. Mas aí analisei o tempo que eu teria e falei: “eu acho que uma pós-graduação vai ser mais efetiva nesse momento do que de fato eu iniciar um outro curso”. (Emília)

Eu acho que eu escolhi Letras porque eu gostava muito da disciplina de português. Então isso era uma coisa que ficava na minha cabeça. Eu gostava muito de português. Então pensei: “ah, eu vou me dar bem se tiver português”. Só que aí tinha uma dificuldade: quando eu comecei de fato a vivenciar a prova, e tudo, eu percebi que eu não conseguia mexer na prova de inglês aberta. [...] e aí eu percebi que eu tinha que mudar [...] fui olhando assim pelas provas e eu falei: “então pode ser Pedagogia”. Porque a Pedagogia eu vou ter uma prova aberta de português, literatura e história; história também eu gosto. É para escrever. É prova aberta. Eu vou conseguir escrever bem, pensei. E aí também tinha a ver porque eu ia estar na escola, era uma licenciatura, então a minha escolha foi balizada por aí também. (Magda)

Em relação à escolha do curso, não era o curso que eu queria. Basicamente não era. (...). Então nos três vestibulares que eu fiz, para Letras, eu afundava na prova de inglês. E, mesmo assim, eu não desisti completamente do curso. E eu comecei a ver que para o curso de Pedagogia a concorrência é menor e que eu faria a prova aberta de português, literatura e história. (Stella)

As professoras Ana e Emília tinham interesse em cursar Psicologia, por gostarem da área. No caso de Ana, especificamente, foi levado em conta o fato do curso de Psicologia não ser oferecido na cidade de Viçosa, pela universidade. Já Stella e Magda tinham como primeira opção o curso de Letras, entretanto após algumas tentativas sem êxito decidiram tentar o vestibular para Pedagogia.

Para Magda e Stella, além do interesse de se formarem professoras, a dificuldade em ingressar no curso de Letras foi também um fator para optar pelo curso de Pedagogia. Antes de mudarem suas escolhas, ambas traçaram estratégias de complementação do ensino recebido na educação básica, sobretudo no ensino médio, por meio de cursos pré-vestibulares. Entretanto, após algumas tentativas frustradas, pensaram na possibilidade do vestibular para o curso de Pedagogia. Essa escolha foi feita pelo fato de terem maior facilidade com as disciplinas cobradas nas provas do processo seletivo desse curso, portanto teriam maior possibilidade de ingresso. Inclusive para a professora Stella, a estratégia adotada seria também no sentido de fazer outra opção de curso após o ingresso em Pedagogia. Essas estratégias utilizadas para o ingresso na universidade, por meio de um curso que não seria exatamente o desejado, já foram mencionadas em pesquisas sobre as trajetórias de escolarização longas empreendidas por estudantes de camadas sociais menos favorecidas (TERRAIL, 1990; PORTES, 1993; LACERDA, 2006). No caso da reopção de curso, a estratégia é:

utilizada após o ingresso na universidade, por meio do vestibular, em cursos menos seletivos e, posteriormente, transferiram-se para a área de maior interesse, a qual não se pode constituir na primeira opção no vestibular em função da alta seletividade do concurso nos cursos preferidos (PORTES, 1993 apud LACERDA, 2006).

Conforme aponta Lacerda (2006) nas pesquisas realizadas por Terrail (1990) e Portes (1993), na trajetória dos alunos que promovem uma descontinuidade cultural em relação à geração dos pais, ingressando numa trajetória escolar longa, ou seja, no ensino superior, algumas estratégias são adotadas, tanto por parte da família do aluno (ou não) quanto por um engajamento próprio do estudante, no sentido de que “se mobilizem e invistam no processo de escolarização de maneira intensa e contínua” (LACERDA, 2006).

No caso das professoras entrevistadas, houve mobilizações individuais para intensificar os seus estudos, como deixar de trabalhar para se dedicar somente à preparação para o vestibular, ou, ainda, a mobilização dos familiares, como pais e irmãos que auxiliaram no custeio de cursos preparatórios para o vestibular. Na maioria das narrativas de Ana, Stella e

Magda, fica explicitado que elas foram as primeiras de suas famílias a concluir a educação básica e a ingressar no ensino superior.

A narrativa da professora Stella aponta continuamente as dificuldades enfrentadas durante a sua escolarização: a passagem por escolas sucateadas que afetaram sua aprendizagem, a socialização no ambiente escolar e, principalmente, o que se perdeu nesse processo. É bastante comum filhos de pais operários enfrentarem dificuldades semelhantes no que diz respeito às instituições de ensino onde são matriculados. Costumeiramente, eles passam por mais de um estabelecimento de ensino, dispendendo demasiado tempo para adaptação à nova escola. Essa adaptação pode ser custosa para o aluno, em diferentes sentidos.

Para Stella, a mudança de escolas e a precarização da escola pública lhe custaram o capital cultural do qual sentiu falta quando ingressou na universidade. Nos excertos a seguir, a professora menciona sua experiência em uma das escolas e que frequentou dificuldades ao fazer a prova do vestibular e, também, para conseguir pleitear oportunidades na universidade que dependiam do coeficiente de rendimento das disciplinas, respectivamente:

A minha experiência foi muito negativa, porque, a partir da 5.^a série em diante, eu fiquei completamente desmotivada de ir para escola. Eu não aprendi muita coisa, porque as aulas eram muito ruins. Faltavam muitos professores. Ia embora mais cedo quase todos os dias, e a sala onde eu estudava era muito sem disciplina. Então, assim, os alunos jogavam bolinha de papel, puxava cabelo da professora. Era um caos. [...] Então eu comecei a empurrar o estudo com a barriga, vamos dizer assim. Eu ia para escola (por) que eu era obrigada a ir. Não era um local que eu me sentia bem, que eu me sentia acolhida. E não era mais um local que eu conseguia aprender, como eu consegui aprender até a 4.^a série.

Só que para entrar no curso de Letras eu precisava de fazer a prova aberta naquela época de português, literatura e inglês, e eu não tinha base de inglês. [...] o inglês é complicado na escola pública, o professor não consegue avançar muito e por falta do capital cultural, da convivência com uma língua estrangeira, de materiais didático e uma série de questões, [...] então eu não sabia muita coisa.

A gente esbarra muito na questão do capital cultural, por mais que eu me esforçasse eu via que muita base, muito conhecimento tinha ficado para trás, então tinha que correr contra o tempo para acompanhar aquele rendimento mais, para conseguir uma nota mais alta aí para ter uma alguma oportunidade.

A situação deflagrada pela professora no primeiro excerto diz respeito à política de progressão continuada e promoção automática, que passou a ser implementada em alguns estados do Brasil, a partir de 1996. Nesse ano, as formas de organizar o tempo escolar e a progressão do aluno entre as séries/ciclos/períodos foram alteradas pela LDBEN/1996. Nesse novo contexto, passou a ficar a critério das escolas a aprovação ou a retenção do aluno por série/ano/ciclo. O interesse por trás dessa mudança foi diminuir a defasagem e a evasão escolar,

que apresentava números alarmantes no Brasil naquela década, e a justificativa se assenta na compreensão de que o aluno aprende em um processo contínuo, que não deve sofrer rupturas no sentido de interromper o processo de aprendizagem. Todavia, uma das críticas a esse modelo de progressão é o risco do aluno avançar de nível escolar mesmo sem ter tido uma efetiva aprendizagem, afetando, assim, o desenvolvimento da sua formação escolar (SILVA, 2010). Para a professora Stella, na escola onde estudou essa mudança contribuiu para um clima de falta de interesse e desrespeito por parte dos alunos e para a desmotivação por parte dos professores.

No segundo relato, ao explorar a questão do vestibular, são destacadas a falta de preparação e a dificuldade diante da prova de Língua Inglesa. No terceiro, podemos destacar a interferência da ausência de capital cultural, de uma base de conhecimento que favorecesse resultados mais elevados nas provas, o que permitiria pleitear oportunidades de atividades de pesquisa e de extensão no curso de Pedagogia. Stella relaciona essa “falta” ao período da sua educação básica, e destaca, no contexto da sua graduação: “por mais que eu me esforçasse eu via que muita base muito conhecimento tinha ficado para trás”.

Em sua narrativa, a professora Magda compartilha uma memória em um sentido semelhante, ao contar sobre suas primeiras aulas no curso de Pedagogia: “Quando eu fui para as primeiras aulas dela, [...] ela começou a falar do feudalismo e aquele conteúdo para recapitular essas questões que seriam história, ensino médio, e aí eu vi: ‘gente eu não sei nada disso que ela tá falando’”.

Assim como Stella, a professora Ana também achou desafiadora a sua adaptação ao ambiente acadêmico. Embora sua narrativa seja menos detalhada quanto às experiências vividas em cada seguimento da educação básica, ela relata um certo “despreparo” para a realidade universitária, ao mencionar sua entrada no curso.

Bom, foi um pouco assustador no começo, porque “a gente” não espera, “a gente” que estuda em escola pública, igual eu que desde o pré até o médio, eu vim da escola pública, quando se depara para poder estar estudando numa universidade, a realidade é totalmente diferente. Vêm vários desafios, tanto para a continuidade de estar no curso, porque às vezes a escola pública não te dá um preparo para você tá ingressando numa universidade. Aí no primeiro semestre foi aquela loucura, porque a escrita não é do jeito que os professores querem, as interpretações, então tudo aos poucos que foi adaptado. (Ana)

Nos excertos apresentados, as professoras sinalizam uma situação vivenciada por alunos das camadas populares, ou seja, que ao entrarem na universidade encontram grande dificuldade na adaptação às exigências desse espaço. De acordo com Lacerda (2019), apesar das políticas de ações afirmativas e de democratização do acesso à academia por parte desses estudantes, existem fatores de manutenção das desigualdades entre as camadas sociais no próprio contexto

da universidade. A autora chama atenção para dois fatores: a **estratificação horizontal**, que consiste no fato de esses alunos serem empurrados para os cursos de menor prestígio social; e a **afiliação intelectual e institucional** à universidade, como condição necessária para a permanência estudantil.

A autora ressalta que a afiliação intelectual e institucional é importante para que o aluno se integre ao espaço da universidade e consiga progredir em sua formação, uma vez que no ambiente acadêmico as relações com o tempo, o espaço e o saber são diferentes quando comparadas às do ensino médio.

De acordo com Coulon (2008), estar afiliado é adquirir o desembaraço que decorre da apropriação dos códigos institucionais, como, por exemplo, a aprendizagem do trabalho intelectual autônomo e a capacidade de se comunicar por escrito e oralmente, ou seja, a afiliação produz o *habitus* (BOURDIEU, 1994) de um estudante universitário, assegurando-lhe as condições simbólicas para a permanência na universidade e a construção de uma formação de qualidade. No entanto, conforme já mencionado, a afiliação não se efetiva naturalmente com a passagem do ensino médio para a educação superior para os estudantes socialmente desfavorecidos. Várias iniciativas devem ser empreendidas para que eles possam afiliar-se e, dentre elas, a autoanálise, a pesquisa e a conexão de saberes parecem ser promissoras (LACERDA, 2019).

Os relatos das professoras demonstram que elas enfrentaram, cada uma à sua medida, uma dificuldade de afiliação ao curso e ao ambiente universitário. Observamos também que diante dessa dificuldade elas empreenderam iniciativas no sentido de lograr a afiliação.

Essas estratégias se traduziram por meio de uma mudança de comportamento diante da nova realidade estudantil e, também, por meio da pesquisa e das experiências com práticas de ensino. Magda relata que no início do curso, por exemplo, se sentia inibida de participar das aulas.

Os meus colegas, eu via que tinham uns que interagiam mais, mas nem sempre eu me sentia... autorizada a fazer alguma pergunta, porque às vezes eu achava que eu não entendia muito bem ou que eu não ia falar tão bem e participar tão bem das discussões como os colegas que eu via que pareciam entender mais do assunto, então eu ficava mais retraída, numa turma de 60 alunos. (Magda)

Ao desejar integrar o ambiente da sala de aula de forma mais participativa, Magda compreendeu que precisava assumir um posicionamento estudantil diferente do adotado durante a sua escolarização básica. Nesse novo contexto, “que exigia um protagonismo muito maior”, ela “ia aprendendo aquele novo jeito de estudar”. Como destaca, “não tinha um professor te dizendo, te dando outra chance. Era muito você com você mesmo”.

Observamos, nas narrativas das professoras, que o espaço das atividades práticas e da pesquisa ganhou bastante destaque também, no sentido de se sentirem mais identificadas com o curso e com a docência.

Para a professora Stella, por exemplo, as vivências nesses espaços foram muito significativas. Conforme relata, logo no início da graduação ela se interessou em ter experiências ligadas à pesquisa e à extensão:

eu queria muito, porém eu não tinha aquele coeficiente e eu comecei a estudar muito para ter o coeficiente que alguns colegas tinham, mas a gente esbarra muito na questão do capital cultural, por mais que eu me esforçasse eu via que muita base muito conhecimento tinha ficado para trás, então tinha que correr contra o tempo para acompanhar aquele rendimento, para conseguir uma nota mais alta para ter alguma oportunidade. Mas a partir do ano de 2009 a gente estava no governo Lula e o Lula foi abrindo muitas possibilidades e foi a CAPES entre outros órgãos, foram abrindo muitas possibilidades de ensino pesquisa e extensão e nessas possibilidades eu consegui experiências, eu consegui entrar no NEAD, eu fiquei um ano e meio no NEAD eu consegui entrar no Pibid Pedagogia. (...) Então essas foram as experiências mais marcantes. Eu ia para muitas mesas-redondas, debates, seminários, tudo que o curso oferecia, eu tava lá querendo aprender mais, querendo me aprofundar mais, só que eu me via muito como uma pesquisadora, eu não me via nesse perfil ainda de professora, de educadora infantil. (Stella)

As experiências propiciadas pelo NEAD, cujo trabalho com a educação de jovens e adultos é baseado no método Paulo Freire, foram gratificantes e carregadas de aprendizagens. Outro espaço fundamental para sua formação foi o Pibid, pois nesse contexto Stella pôde se aproximar da realidade da sala de aula, uma vez que para ela o curso:

(...) vai falar dessa realidade prática do ensino, da escola, muito pouco, ele vai falar isso mais quando a gente vai fazer as disciplinas com estágio obrigatório, e o estágio obrigatório você não tá todos os dias na escola, então você vê muito pouco da realidade escolar (...) eu tava conseguindo aprender muita coisa, muito mais talvez na prática do que na teoria, porque a prática é muito complexa né,? é muito muito profunda, tinha questões na prática que, por mais que eu estudasse a teoria, não dava conta de responder, e aquilo me instigava. (Stella)

Em suas palavras, ela saiu desse espaço “praticamente uma professora já pronta para sala de aula”, o que, conforme acredita, não seria possível somente com as aulas do curso, pois em sua concepção:

alfabetizar, estar na escola, é algo muito profundo, e o curso para mim ele deveria desde o primeiro semestre acontecer na escola, então o aluno iria atuar na escola e também atuar de maneira teórica na sala de aula. No curso de Pedagogia, a prática tinha que estar atrelada à teoria o tempo todo, porque com as questões, com as implicações, as perguntas que surgissem na prática, a gente sanaria elas na sala de aula do curso de Pedagogia, trazendo essas questões para os professores, e eles, mesmo não estando na escola, poderiam estar a par do que está acontecendo nas escolas atualmente. (Stella)

Assim, segundo a professora, para que ocorra o desenvolvimento dos saberes necessários para alfabetizar e estar na escola, é necessário que a formação inicial esteja, desde o início, mais vinculada com a prática da sala de aula. Ela ressalta que a formação universitária que recebeu esteve muito mais voltada para a carreira acadêmica do que para a docência. Algo que também observamos na narrativa da professora Emília.

Ao rememorar quais aprendizagens foram mais significativas durante a sua graduação, Stella menciona os ensinamentos do mestre Paulo Freire:

E sobre os conhecimentos que eu trago, eu acho que para mim o que mais ficou foi o ensinamento de Paulo Freire, porque o Paulo Freire ele trabalhou o método de alfabetização que partia da realidade... de uma dura realidade do nosso país, daqueles alunos no Nordeste e ele conseguiu alfabetizar. Então eu acho que isso na prática não acontece de maneira realmente igual, claro que não, porque as realidades são diferentes, mas os pontos centrais da teoria dele são muito coerentes. (Stella)

Percebemos que, assim como Stella, as outras professoras também reconhecem nos espaços de atividades práticas um potencializador das aprendizagens do curso. Tomemos como exemplo dessa observação as falas das professoras Ana e Emília:

A minha formação na universidade ela me ajudou muito para poder me preparar, para poder entrar na sala de aula, porque quando a gente começa a graduação vem mais a fundamentação teórica, as disciplinas são mais voltadas para o teórico, e aí às vezes foge um pouco da realidade escolar, mas o que foi fundamental na minha graduação, o que me preparou mesmo foram os estágios obrigatórios e não obrigatórios, os trabalhos voluntários, as pesquisas que eram realizadas ao longo da graduação, me ajudou demais para poder ter uma noção do que que é esse processo de alfabetização e que me auxiliou e auxilia. (Ana)

Eu fui para lá assim com muita insegurança, né?, porque eu fiquei pensando: o que que eu vou fazer? Como que vai ser? Eu fui para uma turma de 1.º ano, para alfabetização, e fiquei como estagiária dois anos com professoras diferentes, mas dois anos como estagiária de uma turma de 1.º ano e assim foi muito enriquecedor para mim, sabe? Eu aprendi muito, a professora que eu acompanhava era uma professora que já tinha uma trajetória dentro da escola principalmente como alfabetizadora, então eu pude aprender muito com ela, e sem contar que é uma escola que tem um trabalho diferenciado, então assim eu ia para aula e tudo que a gente discutia era exatamente o que eu via nessa escola que eu trabalhava, e muita gente relatava o contrário, por exemplo: “ah, mas é muito legal, é lindo a gente ver isso na teoria, mas na prática isso não funciona.” E eu via isso acontecer, então assim para mim era muito gratificante, então quando eu cheguei aqui e entrei para essa escola foi assim foi o pontapé para que desse certo, né?, para eu entender que realmente era isso que eu queria. (Emília)

Dentre a miríade de saberes docentes dos quais o professor lança mão na sua prática cotidiana, o saber disciplinar (TARDIF, 2002), proveniente da formação acadêmica, é aquele que dá conta do conteúdo que deve ser ensinado para o aluno em sala de aula. Para as professoras, a fundamentação teórica na universidade foi importante para sua formação, ainda

que vendo maior ou menor relação entre a teoria e a prática. Elas afirmaram que o espaço do estágio, das experiências com práticas de docência, foi fundamental para uma aprendizagem mais significativa. Para Ana, por exemplo, embora julgue ter sido bem-preparada pela universidade no que diz respeito aos conteúdos de alfabetização, foram as experiências práticas e de pesquisa que a ajudaram a ter uma melhor compreensão do processo de alfabetização.

Emília também ressaltou que observar a prática alfabetizadora de outra professora experiente no contexto do estágio foi algo que a ensinou muito, logo o espaço do estágio foi para ela um potencializador da sua aprendizagem. Assim, com a prática das outras professoras, ela adquiriu um conhecimento compartilhado e que perdura em sua atuação docente.

Também na narrativa da professora Magda, percebemos o reconhecimento de que a parte teórica da sua formação foi significativa para a sua prática alfabetizadora. Quando narra sua entrada na profissão após formada, ela descreve como observava o conhecimento teórico da universidade a respeito da aquisição da língua escrita, desdobrando-se na sala de aula conforme conduzia sua prática.

E aí eu acho que essas inseguranças elas vão sempre existir toda vez que uma novidade se apresenta em nossa vida, e naquele caso era uma novidade que era apresentada para mim. Mas ela vai sendo superada a partir do momento que, aí eu já sabia muito bem quando eu dava um ditado e percebia o padrão de escrita, de evolução de escrita que o menino já tinha. Se ele era qualitativo, quantitativo, por aquilo que Emília Ferreiro propõe para nós como um espaço de entender essa psicogênese da língua, então, assim, eu via que aquela teoria ali que eu estudei eu estava conseguindo entender. O que aquela professora fez como um estudo para ajudar a gente no processo de ensinar as crianças a ler e escrever, eu estava vendo ser aplicado numa realidade muito concreta, muito viva para mim, então, assim, quando foi acontecendo assim de maneira gradual, me perceber como a alfabetizadora e que eu tava conseguindo fazer o trabalho de alfabetização e no início eu pensei: “será que eu dou conta?”, mas dei.

Observando os movimentos de reflexão e de aprendizagens presentes nas narrativas das professoras a respeito das suas trajetórias de formação, percebemos o delineamento de um saber que é ao mesmo tempo teórico e também prático. Constatamos que, independentemente da definição do grau de proximidade entre a teoria e a prática de cada professora, a confluência entre o espaço da universidade e o espaço das atividades práticas permitiu a elas refletir sobre o que aprendiam na teoria e o que observavam se desdobrar na prática docente, seja na sua própria, ou na dos professores com os quais tiveram contato profissional.

Na concepção de Marcelo Garcia (1999), existem alguns princípios que fundamentam a formação de professores, incluindo a compreensão de que essa ocorre em um processo contínuo, como mencionado neste trabalho, e a integração na formação entre teoria e prática no curso da formação inicial. Destacamos esses dois princípios para dialogar com as questões

levantadas pelas narrativas das professoras, sobretudo no tocante à relação entre teoria e prática desenvolvida, ou não, pelos cursos de formação inicial no qual ingressaram. Para Marcelo Garcia, a forma como ocorre a articulação entre o campo de estudos teóricos e o campo da atuação prática do professor é importante para sua preparação profissional (MARCELO GARCIA, 1999). O exercício de compreender como os alunos aprendem a ser professores é perpassado pelo pressuposto de que essa aprendizagem é contínua e mediada por diferentes socializações (DUBAR, 1997), sendo a socialização antecipatória da docência um ponto fundamental nesse processo.

Como pudemos observar nas narrativas das professoras, a partir do momento em que ingressaram no curso de Pedagogia, outros espaços foram se somando a esse como uma forma de fundamentar ainda mais suas aprendizagens. No caso da professora Magda, ganha destaque inclusive o trabalho realizado por ela na catequese, o que, segundo ela, contribuiu para sua adaptação ao meio acadêmico e compõe parte da sua identidade como pessoa e profissional. Além disso, como as demais professoras, ela teve também vivências fora da sala de aula da universidade, mas ligadas à profissão docente, que serviram como aporte, contraponto e potencializador da aprendizagem teórica engendrada na graduação. Essas interlocuções foram possíveis por meio dos demais pilares universitários: o ensino, a pesquisa e a extensão.

De acordo com o artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), existe (ou deveria existir) um princípio de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, ou seja, nesse princípio compreende-se que esses três pilares possuem equivalência na formação dos cidadãos em nível superior, no sentido de garantir que essa seja de qualidade e holística. Não nos interessa aqui realizar uma discussão sobre a consolidação desses conceitos historicamente, mas, sim, mencionar a sua existência e sua contribuição para os cursos de formação, conforme destacado pelas professoras entrevistadas.

Todas as professoras se formaram em uma universidade federal, portanto gozaram de possibilidades e oportunidades que essa formação poderia lhes ofertar, uma vez que as demais dimensões, pesquisa e extensão, se desenvolvem de forma mais demarcada nas universidades. Logicamente a orientação legal para o funcionamento das universidades no Brasil encontra em sua aplicabilidade questões próprias de cada universidade, que deve se adaptar, organizar e articular as possibilidades para que essa indissociabilidade ocorra. No caso específico do curso de Pedagogia na UFV, destaca-se no PPC do curso que:

A preocupação com o trabalho do pedagogo na complexidade da atuação educacional tem-se materializado, mais recentemente, como tema de pesquisa, buscando avançar e adquirir novos significados à luz de referenciais teóricos emergentes. A formulação de questões, como: a formação docente, relação teoria e prática, avaliação, estágio e

pesquisa, conteúdos metodológicos e fundamentos teóricos, têm-se consubstanciado em propostas curriculares respaldadas nas mudanças hoje debatidas e implantadas nos vários sistemas educacionais. Nesse âmbito, uma das preocupações na formação do pedagogo pela UFV é oportunizar tanto nas disciplinas como em outras situações, como projetos de pesquisa e extensão, o contato de temáticas e contextos variados para uma maior exposição do graduando com as situações educacionais que estão presentes na sociedade contemporânea. (PPC, p. 17)

Sendo assim, a intencionalidade na articulação entre pesquisa, ensino e extensão, nesse contexto, é ofertar ao estudante e futuro profissional uma formação mais articulada com as demandas da sociedade contemporânea, no sentido de aproximar o saber científico que circula na academia com os demais saberes constituídos e circulares nos outros ambientes que o profissional irá atuar, como a escola, o que pode oportunizar ao aluno variadas alternativas de formação, para além do que está previsto e estruturado pela matriz curricular do curso. Nesse contexto, os alunos podem, inclusive, pleitear apoio financeiro das instituições e de demais órgãos, por meio de bolsas de estudos.

Pudemos observar que, apesar da denúncia sobre um certo afastamento entre a teoria e a prática nas discussões dentro do ambiente acadêmico, essa interlocução ou aproximação das estudantes do ambiente profissional possibilitou as professoras participantes desta pesquisa criar interlocuções ou contrapontos entre esses espaços, o que para elas foi de grande contribuição para a aprendizagem da docência. Ainda que não tenham ocorrido na sala de aula, essas articulações foram possíveis por meio de programas e projetos de pesquisa e extensão ofertados pela formação universitária.

Segundo as professoras, essa aproximação possibilitou aprendizagens bastante significativas para sua formação profissional, que não ocorreu de forma separada do espaço acadêmico, mas entremeada por esse. Nessa articulação, destaca-se ainda o ambiente escolar que recebe esse aluno em formação, pois ele também exerce influências na formação do professor. As professoras ressaltaram que as situações em que foram muito bem-recebidas na escola, pela coordenação e pelos professores, em que tiveram liberdade para desenvolver atividades e aquelas em que observaram que o ensino dessa escola estava bastante alinhado com as discussões teóricas da sua graduação potencializaram seu desenvolvimento e sua aprendizagem nesse espaço.

No espaço formativo dos projetos de pesquisa e extensão, a duração e as atribuições referentes ao estudante são diferentes em relação ao estágio obrigatório previsto pelo curso. No entanto, existem outros meios para inserção do estudante no ambiente profissional da escola, por exemplo, estágios ofertados pela prefeitura ou por iniciativa das instituições privadas, nesses casos com remuneração e possibilidade de duração prolongada. Essas experiências

oportunizam ao estudante um espaço de socialização antecipada da docência, sobretudo pela vivência das relações nesse espaço de trabalho com os pares, com os alunos e com as famílias, influenciando, assim, a construção da identidade do professor.

As experiências de socialização antecipada não ocorreram para as professoras unicamente por meio dos projetos da universidade, mas também por meio de iniciativa própria, à medida que se engajam em estágios ofertados pela prefeitura e pelas instituições privadas. Fato é que as vivências no ambiente da escola, seja ele privado ou público, foram potencializadoras para as professoras, conforme salientam em suas narrativas, por ser o momento em que puderam retornar para a escola, agora não mais como alunas, e puderam encarar os desafios e as idiossincrasias da profissão docente. Entretanto, todas essas aprendizagens não ocorreram de forma afastada da formação acadêmica, pois à medida que o curso modificou a concepção do papel do professor e a visão de mundo das professoras, o que fora vivenciado no contexto da prática de ensino era, continuamente, permeado e ressignificado pela aprendizagem universitária. Esse movimento faz parte da compreensão de que essa aprendizagem ocorre em um processo contínuo e atravessado pelas relações entre os sujeitos, as representações, os significados, os espaços e os tempos com os quais esse profissional se relaciona, portanto, o professor não aprende a ser professor unicamente na sua trajetória acadêmica ou unicamente no espaço da sala de aula, mas cada um desses lugares cumpre um papel no desenvolvimento desse profissional.

Ainda com base no excerto da narrativa da professora Magda, chamamos atenção para o delineamento de um outro saber: o saber partilhado entre pares. Novamente nos deteremos à análise das trajetórias, até chegar ao seu desenho.

No excerto supracitado, ao compartilhar a memória referente à sua entrada na docência, a professora a descreve como um momento de insegurança. Entretanto, conforme compartilhou em sua entrevista, a recepção por parte da escola, que compreendeu sua condição de professora recém-formada e ofereceu suporte pedagógico para a sua prática, a auxiliou na superação dessas inseguranças e a confiar no seu trabalho.

Também nas demais narrativas, as professoras falam desse amparo oferecido por parte da escola e por parte dos outros professores, em situações nas quais eram novas na instituição. Retomando à narrativa da professora Stella sobre a sua experiência com o Pibid, observamos novamente esse movimento de apoio:

[...] a professora que nos orientou, que foi a coordenadora, foi a professora *** e ela foi excelente no trabalho que ela fez. Ela conseguiu realmente envolver as professoras, a escola, as alunas da Pedagogia. Então com pouco tempo a gente foi colhendo frutos

desse trabalho, a gente foi se afirmando na escola, ganhando respeito das instituições nas quais a gente estava, a gente foi crescendo e a gente foi vendo que era possível mesmo com todos os desafios que a escola pública nos lança, era possível também fazer uma educação de qualidade. [...] e a gente ficava maravilhada quando a gente via esse resultado na escola. (Stella)

Novamente observamos que a acolhida do professor em formação, por parte de uma figura mais experiente no espaço escolar, é importante para amparar o trabalho e a aprendizagem do futuro professor. Para Stella, a atuação da orientadora do programa foi decisiva no sentido de tornar o seu trabalho na escola mais possível.

As professoras também evidenciam em suas narrativas que esse tipo de apoio foi importante no momento de entrada na carreira docente, o que pode ser observado nos excertos da narrativa da professora Magda:

E aí foi uma construção, eu acho que eu não tive tanta dificuldade na lida com as crianças até pelas minhas experiências com a igreja e tudo. Era uma outra proposta. É uma proposta pedagógica, é um desenvolvimento, uma escola formal, eu já era professora e era autorizada a ser a professora, e aí esse lugar assim, que é colocado, gera assim um certo medo, porque “será que eu sei o que que eu tô fazendo?” “Por onde que eu começo?” Aí tinha a coordenadora, ***, que quando ela começou a orientar os trabalhos, a elaboração das atividades, eu já fui ficando mais segura. [...] Mas até que no fim de tudo eu me senti muito bem aceita, porque eu acho que essa aceitação das pessoas que nos recebem, das pessoas que esperam algo de nós como profissionais, é importante para gente, e vi que eu conseguia ser dinâmica com os alunos e cuidadosa ao mesmo tempo, especialmente com essa idade que exigia muito cuidado físico, dizendo assim, então assim foi muito bom a experiência. (Magda)

Para a professora Magda, esse momento de entrada na docência gerou uma insegurança em relação ao fato de ela estar preparada, se de fato sabia o que iria fazer, e a orientação da coordenadora da instituição foi fundamental para ela se sentir mais segura, assim como o aceitação dos demais colegas. Quando, no ano seguinte, ela assumiu a regência de uma turma de 1.º ano na escola onde atua atualmente, ela vivenciou novamente essa situação de apoio. Nesse contexto, havia duas professoras experientes com alfabetização, ao passo que Magda e uma colega eram novatas. Para auxiliá-las em sua prática, as quatro professoras realizavam juntas o planejamento das atividades a serem aplicadas.

A professora Stella também menciona a influência do trabalho das colegas na sua prática, no período de entrada na docência:

Então quando eu entrei, eu vi o quanto que as minhas colegas de trabalho elas se empenham dentro desse contexto, e aquilo ia também ia moldando a minha maneira de ser como professora, eu também queria me doar, eu também queria estar ali naquele movimento que eu admiro muito e que me fez muito bem. Essa convivência nesse ambiente com essas professoras e dentro dessa escola. (Stella)

Ana, conforme mencionado, classificou sua entrada na docência como frustrante, por não ter recebido o amparo que esperava da escola. Ela destaca que as experiências de outras professoras foi o que lhe deu auxílio, como comenta:

O contato com as professoras que trabalham na escola há mais tempo, experiências com algumas colegas que formaram comigo, mais o relato das pessoas para eu poder estar conseguindo me encaixar no ensino. Com a supervisora, nas reuniões quinzenalmente, eu tinha esse contato, em que eu poderia estar expondo o que eu estava na dúvida. Esse foi o contato maior que eu tive, foi o relato de outras pessoas que me deu maior suporte. (Ana)

Essas memórias das professoras sobre as suas primeiras experiências com a prática docente deflagram algo que já mencionamos neste trabalho, de que a entrada na docência configura um momento de descoberta, de inseguranças e de instabilidade (CAVACO, 1999). Portanto, é fundamental que o novo professor possa experimentar o início da carreira amparado por uma rede de apoio, formada por professores experientes e pela coordenação pedagógica, no sentido de auxiliá-lo no desenvolvimento e na consolidação de suas práticas e de sua identidade profissional. Também no curso de graduação, é interessante que ele se desenvolva dentro dessa perspectiva de apoio ao professor em formação, uma vez que a aprendizagem da docência ocorre melhor quando o professor pode trabalhar de perto com outros mais experientes e também com os alunos, pois todo aprendizado é potencializado na relação entre os diferentes atores dessa cena (AMBROSETTI et al., 2013, p. 156).

Compreendemos, nas experiências narradas pelas professoras, que o apoio dos demais colegas professores e da coordenação da escola foi fundamental para a adaptação delas ao espaço profissional. Para Stella, Magda e Emília, a convivência com os pares as auxiliou na aprendizagem quanto à prática docente e no desenvolvimento de suas identidades docentes. A professora Ana, que não encontrou aporte da coordenação pedagógica, recorreu ao auxílio de colegas mais experientes para auxiliá-la na adaptação ao ambiente de trabalho. Desse movimento resulta o que compreendemos como um saber partilhado. Observamos, no caso dos estágios, que entre a teoria e a prática existe uma conexão que está justamente na partilha dos saberes que acontecem nesse espaço. Na entrada na docência, essa partilha ocorre para amparar as professoras menos experientes no planejamento de suas atividades e na construção de um sentimento de pertença e de maior segurança diante do novo e do desconhecido.

Ancoradas na concepção de Tardif (2014) entendemos que a natureza do saber partilhado entre pares é tanto social como relacional. Conforme aponta o autor, o professor nunca atua sozinho, além da sua interação primeira com os alunos, todo seu trabalho se desenvolve em uma rede de interações com outras pessoas. As relações desenvolvidas nessa

rede, bem como os discursos, comportamentos, maneiras de ser, exigem dos professores “não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas”. (TARDIF, 2014, p. 50).

Esse saber diz respeito, portanto, a como os professores aprendem a ser e estar em seu ambiente profissional, por meio das suas interações com aqueles que ali estão, em especial seus pares, incorporando/desenvolvendo os *habitus*²⁴ necessários para dar conta da sua atividade cotidiana dentro do espaço escolar.

Em nossa concepção, trata-se de um conhecimento que também se encontra na base à qual as professoras alfabetizadoras recorrem quando no momento da sua prática. Para professora Magda, por exemplo, a experiência de um planejamento conjunto, feito com as professoras alfabetizadoras mais experientes que ela, a auxiliou em seu primeiro ano como regente nesse segmento, no sentido de conduzir as suas atividades em sala de aula. Conforme aponta Tardif (2014, p. 53), “ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência”. Em sua narrativa, Magda destaca que embora o planejamento conjunto não fosse algo imposto como obrigação pela escola, as professoras experientes sentiram a necessidade e o interesse de auxiliar aquelas que estavam entrando na profissão.

No que diz respeito à prática dessas professoras, destacamos um outro saber que também se soma à sua base de conhecimentos: o saber da condição de aluno. Prossegamos com a análise das trajetórias, até chegar ao seu desenho.

Retomaremos a narrativa da professora Ana. Ela compartilha conosco que, embora tenha encontrado alguma dificuldade na sua entrada na docência, a sua relação com os alunos não fez parte dessa problemática. Para ela, o contato inicial com eles foi um processo de aceitação: “*a gente tem que aceitar os alunos e os alunos têm que aceitar a gente*”, *então no começo foi uma adaptação, mais ou menos você pega as características de cada aluno e nisso aí você dá embasamento ao seu trabalho.*”

Por sua vez, para a professora Magda esse contato foi precedido de uma certa insegurança, pois ela se questionava sobre como ensinaria os alunos a ler, como conduziria esse processo. Embora tenha tido uma experiência pregressa com a educação de jovens e adultos, reconhecia que com os alunos menores o processo se dava de forma diferente, pois

²⁴ Nos baseamos no conceito explicado por Tardif (2014). Para o autor, os *habitus* dizem respeito à certas disposições dquiridas na e pela prática real da docência. (p.49)

[...] os alunos do NEAD conseguiam aprender mais rápido do que os meninos menores, porque eles já tinham uma vivência, uma experiência, então tinha coisa que eu falava que já era mais fácil de compreender, mas com os meninos na alfabetização, assim, iniciando o processo, já tinha essa dificuldade para algumas coisas se tornarem mais consolidadas para eles. (Magda)

A professora percebeu que, com os alunos menores, a sua prática deveria também ser diferente:

Eu introduzia, começava com uma história, um pequeno texto e discutia aquilo com os alunos. Uma marcação importante que a gente tem nos primeiros anos do ensino fundamental, no ciclo inicial da alfabetização, é a criança perceber a segmentação da escrita, então isso às vezes era algo que os alunos demoravam a entender, e eu lembro que era um trabalho de repetição, não repetição para eles memorizarem não, mas eu sempre tinha que falar as mesmas coisas, porque às vezes um já tinha entendido, mas o outro não. (Magda)

Nos anos seguintes a essa experiência, a professora trabalhou com turmas de 2.º ano, nas quais priorizava atividades de ampliação do vocabulário dos alunos, no sentido de avançar no processo de alfabetização, observando os diferentes níveis em que os alunos se encontravam. Ao ver o desenvolvimento dos alunos, a professora pôde ir depositando mais confiança no trabalho que estava realizando, compreendendo que: *“tem alunos que às vezes tem mais dificuldade, que é um desafio para gente, e a gente aprende com eles, aprende que não é de um jeito só, que não tem uma receita de bolo, que a gente tem que ir se reinventando”*.

Emília, ao mencionar a relação entre a teoria e a prática da profissão, também se refere a essa dimensão. Para ela, muitas vezes é preciso se *“reinventar com a mesma criança durante o mesmo dia ou durante aquela semana, principalmente quando a gente fala de uma criança com um desenvolvimento atípico”*.

A professora destaca que a sua prática leva muito em consideração a participação e o interesse dos alunos. Conforme explica, o planejamento das suas atividades é realizado com a turma e parte do interesse dos alunos, explorando aquilo que eles já sabem sobre um determinado tema, para alcançar a aprendizagem pretendida. Emília nos conta inclusive que, embora não esteja atualmente atuando no ciclo de alfabetização, conduz as suas práticas no sentido de permitir que os alunos se relacionem de forma natural com essa aprendizagem.

Ela relata que:

a gente não trabalha com alfabetização no segundo período, a gente deixa isso muito claro para os pais. Mas algumas crianças da turma saem lendo, porque nessa fase ainda é muito latente essa curiosidade sobre a leitura e a escrita, então eles querem tentar ler o que tá escrito numa placa, eles trocam livro na biblioteca todos os dias, então eles

pegam o livro, eles te perguntam qual é o título, “ah meu nome começa com tal letra, de fulano começa com tal letra.”

Nesse sentido, ainda que a professora não esteja atuando no ciclo de alfabetização, ela não tenta limitar a aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, na medida do interesse deles, ela atua para potencializar a aprendizagem. Ela declara que em sua prática preza “*para que a alfabetização seja um processo natural, mas não natural que vai acontecer por osmose, de forma alguma, não vai acontecer, a criança ela precisa de estímulos então a gente começa a fazer esses estímulos*”. Emília compartilha em sua entrevista a prática de uma atividade denominada “caixa surpresa”, que funciona como esse estímulo mencionado. Nesse projeto, os alunos retiram uma letra de uma caixa misteriosa, que não deve ser revelada aos demais colegas, levam-na para casa e, com a ajuda da família, escolhe um objeto cujo nome se inicia com a letra sorteada. O objeto é levado para a aula no dia seguinte, e todos compartilham suas letras e suas palavras misteriosas.

A professora reflete que:

[...] é muito engraçado o quanto que esse projeto da caixa surpresa é significativo para eles e o quanto ele contribui na evolução da escrita, porque eles começam a associar isso o tempo inteiro. Então, por exemplo, ele sabe que o colega saiu com a letra b e levou bola, e aí (quando) ele vai escrever boneca ele começa a associar que o ‘bo’ de boneca é o mesmo ‘bo’ de bola, então ele sabe como se escreve. Esse projeto da caixa surpresa ele é fantástico, e ele ajuda muito no desenvolvimento das crianças. (Emília)

A narrativa da professora Emília nos mostrou que as práticas de alfabetização e de letramento extrapolam o ciclo de alfabetização previsto para acontecer do 1.º ao 3.º ano do ensino fundamental, uma vez que em sua prática a professora permite que os alunos se relacionem com a aprendizagem da linguagem escrita na medida de sua curiosidade, o que para ela é algo muito latente nesse período.

Nesse mesmo sentido, a narrativa da professora Stella reforçou essa compreensão. Segundo ela, ao dar aula nas turmas de 4.º ano do ensino fundamental, que não faz mais parte do ciclo de alfabetização, ela precisou lançar mão de práticas que auxiliassem os alunos a corrigirem determinadas defasagens no processo dessa aprendizagem. Conforme comenta:

(...) os alunos passam até o fundamental 1 e vão para o fundamental 2, 6.º e 7.º ano e até decodificam o código da escrita, mas não têm um senso crítico, não têm uma análise profunda do que lê e não têm o conhecimento do assunto que estão lendo ou não têm o interesse por saber mais. (Stella)

Stella compartilha que, ao longo dos dois últimos anos, ela e outras professoras que também têm observado essas defasagens têm mudado sua “*maneira de ver essa questão da*

alfabetização e tentando mudar nossas práticas para práticas mais significativas”. Essa mudança se dá também pelo fato de a professora perceber que o perfil dos alunos dos dias atuais é mais dinâmico, uma vez que eles fazem *“conexões mais rápidas do conhecimento e têm acesso ao conhecimento também de uma maneira mais fácil do que há anos atrás.”* Por isso, ela acredita que a sua prática docente, sobretudo na alfabetização, deve ser também mais dinâmica, partindo de *“experiências mais práticas”*, pois, para ela, a partir dessas experiências é possível se conectar com o interesse dos alunos e se *“beneficiar daquilo que é a demanda deles, daquilo que é de interesse deles e trazer isso para alfabetização e não meramente ficar ali repetindo sílabas e utilizando o método que seja vazio de sentido para eles.”*

Dessa forma ela se descreve como uma professora que questiona muito o aluno e o leva a questionar também a sua realidade e reflete que *“o sentido da alfabetização”* que tem buscado demonstrar para os alunos é *“o porquê e o como as coisas acontecem no mundo e tudo isso traduzido em palavras”*. Por atividades práticas, a professora se refere à realização de seminários, pesquisas, visitas técnicas que desenvolve com seus alunos.

Nesse sentido, ela destaca a prática ligada a um projeto de leitura que consiste em estudar obras literárias, que já fazia parte das atividades realizadas na escola²⁵. Em parceria com uma outra professora, ela incorporou ao projeto sua perspectiva de ensino pautado na prática e ampliou o estudo para fora da sala de aula, por meio de visitas a espaços dentro da UFV que poderiam dar aos alunos acesso a bens culturais e também ajudá-los a fazer ligações entre a obra literária estudada e os espaços educativos visitados, despertando seu interesse pela aprendizagem da leitura. Stella reflete que a forma como conduziu o projeto literário, com experiências educativas tanto dentro quanto fora da sala de aula, trouxe para ela bons resultados, portanto configura uma prática que ela pretende levar de maneira diária para a sala de aula.

Analisando as narrativas das professoras e principalmente as aproximações entre elas, observamos que o reconhecimento quanto à forma e às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos é algo que as professoras sempre levam em consideração. Para elas, é notório que a criança que está em processo de aprendizagem da linguagem escrita possui características específicas, que delineiam a sua forma de lidar com essa aprendizagem. Para nós, essa compreensão denota a existência de um saber que se preocupa com a condição do aluno, como um ser aprendente que precisa do auxílio do professor para alcançar a aprendizagem.

²⁵ Cumpre destacar que a escola funciona em diferentes turnos, atendendo da educação fundamental ao ensino médio e que a professora está narrando sobre a sua realidade com as turmas iniciais do ensino fundamental.

Como aponta Tardif (2002) não basta apenas saber algo, é preciso saber ensinar, acreditamos que é nessa perspectiva que se assenta esse saber da condição do aluno, na medida em que as professoras reconhecem que precisam tornar o conhecimento acerca da alfabetização algo inteligível e alcançável para o aluno. Seja nas práticas de alfabetização ou de letramento observamos que há nelas uma intencionalidade pedagógica de oportunizar ao educando uma alfabetização mais significativa, mais conectada com a sua realidade e com as suas necessidades. Além disso, identificamos que esse saber, assim como todos os outros delineados, possuem em sua essência a dimensão social e relacional do trabalho docente, uma vez que é na relação com os alunos que as professoras conseguem aprimorar sua prática, no sentido de tornar o conhecimento mais acessível e significativo para eles.

Cumpramos destacar também que compreendemos que a base de conhecimentos constituída pelas professoras é balizada principalmente pela dimensão da experiência. Foi na experiência das atividades práticas durante a sua formação, que as professoras validaram, questionaram, reafirmaram e reestruturaram seus conhecimentos teóricos. Bem como também na experiência da partilha entre pares que as professoras aprenderam a ser e estar em seu ambiente profissional de atuação. E como não poderia ser diferente, foi na experiência da sala de aula e na relação com os alunos que as professoras aprenderam e aprendem a ensinar e a alfabetizar, de acordo com as necessidades e interesses de aprendizagem dos educandos.

Acreditamos que a experiência tenha ganhado grande relevância na constituição desses saberes, em razão principalmente da relação que as professoras estabelecem com essa dimensão da sua formação e atuação. É no contexto prático em que elas podem retraduzir o que aprenderam nos cursos iniciais e adaptar essa aprendizagem ao seu exercício profissional (TARDIF, 2014, p. 53). Dessa forma compreendemos que as professoras não rejeitam a existência e validade dos outros saberes, mas conferem à dimensão da experiência um estatuto de validação daquilo que sabem.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, que se situa no campo de estudos sobre a formação de professores, buscamos identificar e analisar os saberes que servem de base para as práticas de alfabetização e/ou letramento de professores e que fomentam a sua aprendizagem da docência. Orientamo-nos pelas seguintes questões de pesquisa: quais saberes da formação e da prática profissional fundamentam a atuação das professoras em suas práticas de alfabetização e/ou letramento e que fomentam a sua aprendizagem da docência? Quais saberes fazem parte de suas memórias sobre práticas de alfabetização que servem de base para sua atuação docente?

Para encontrar respostas a esses questionamentos, recorremos ao instrumental da entrevista narrativa, a fim de refletir sobre os saberes construídos pelas professoras em suas diferentes trajetórias de vida, de escolarização, de formação e de atuação na profissão docente. As entrevistas se orientaram a partir de eixos que exploraram as trajetórias de escolarização, de formação e de entrada na profissão. O interesse foi nos valermos das memórias das professoras em busca de compreender como elas aprenderam a alfabetizar. Participaram dessas entrevistas quatro professoras, sendo duas atuantes na educação infantil e duas nos primeiros anos do ensino fundamental.

As entrevistas narrativas nos possibilitaram alcançar essas reflexões e, a partir delas, o delineamento de três saberes: o saber teórico e prático da formação, o saber partilhado entre pares e o saber da condição do aluno. O primeiro se refere ao saber desenvolvido pelas professoras nas relações dialéticas entre o espaço da universidade e os espaços de atuação prática. O segundo diz respeito ao saber partilhado com as professoras quando ingressaram em sua carreira docente e que as auxilia no planejamento de suas atividades e na adaptação ao ambiente de trabalho. O terceiro diz respeito ao saber da condição do aluno, que demonstra que as professoras levam em consideração as necessidades de aprendizagem dos alunos e seu interesse por determinadas temáticas, para tornar suas práticas de letramento e alfabetização mais significativas.

Pudemos compreender também que em suas práticas de alfabetização e letramento as professoras não se valem de um único saber ou conhecimento, mas, sim, de uma base de conhecimentos que articulam sua história de vida, sua trajetória de escolarização, sua formação inicial, suas relações sociais e de trabalho e sua experiência prática, à medida que avançam na profissão. Concluímos, assim, que o espaço da atuação docente e a relação com os pares e os alunos constituem saberes dos quais o professor se vale para dar conta de se adaptar ao espaço de trabalho e tornar a sua prática mais efetiva.

Esses saberes possuem uma dimensão social, plural e relacional (TARDIF, 2002; 2014), pois se desenvolvem na relação das professoras com seus espaços de formação e de trabalho e com os sujeitos neles presentes, bem como com diferentes outros espaços adentrados pelas professoras e que compõem a sua experiência de vida. A dimensão relacional diz respeito à relação entre si desses saberes no contexto da prática docente, ou seja, a professora não se utiliza de um determinado saber isoladamente para dar conta de uma determinada situação em sala de aula, por exemplo, o saber teórico das disciplinas, mas, para a sua ação, ela recorre a saberes de diferentes naturezas.

Em suas narrativas, as professoras demonstram recorrer tanto à sua formação inicial, no que diz respeito não só às disciplinas teóricas, mas principalmente às disciplinas práticas do curso, quanto aos espaços de socialização antecipatória da docência, em programas como Pibid, estágios e trabalhos voluntários. A relação estabelecida com o aluno e com suas condições de aprendizagem também denotaram ser uma fonte de aprendizagem da prática docente, à medida que as professoras compreendiam qual a forma mais significativa de alfabetizar, de acordo com o interesse e a necessidade do educando. Por fim, as trocas de experiências com os pares no ambiente profissional demonstraram ter sido um processo importante para as professoras, tanto na elaboração de tarefas voltadas para a alfabetização, quanto para darem conta de se adaptar ao ambiente escolar, às suas demandas e às suas peculiaridades.

Concluimos, portanto, que as memórias e as experiências ligadas à formação e à constituição dos saberes que se articulam e emergem de sua prática docente foram fonte fundamental para refletirmos sobre como essas professoras aprendem a alfabetizar. Em nossa concepção, essa aprendizagem ocorre na mescla entre os diferentes saberes desenvolvidos pelas professoras, tanto na formação inicial quanto no contexto da prática docente. Nesse contexto prático, destaca-se a relevância da troca de experiências e conhecimentos entre os pares e da compreensão das condições de aprendizagem dos alunos. Assim, as professoras aprendem a alfabetizar à medida que elas se consolidam como professoras alfabetizadoras, uma vez que a utilização de seus saberes se dá em razão do seu trabalho, dos recursos, das situações cotidianas e das condições desse trabalho (TARDIF, 2002).

Como pesquisadora, concluo esta dissertação, carregando comigo o germen dos saberes que as professoras compartilharam em suas narrativas, saberes esses que pude identificar em suas falas e dos quais me lembrarei durante a minha prática como professora alfabetizadora. Da professora Magda levarei a importância do olhar de carinho e cuidado para cada aluno, uma vez que ela sempre demarca em sua fala as tatuagens deixadas em sua alma pelos professores que passaram por sua vida, e como isso a formou também uma professora muito atenciosa. Da

professora Stella levarei seu compromisso com um ensino pautado nas experiências de vida dos alunos, como uma estratégia de formação mais condizente com a realidade dos estudantes que ocupam as salas de aula atualmente. Também me lembrarei da forma como Emília permite que seus alunos se relacionem com a aprendizagem da língua escrita, sem tentar interromper sua curiosidade e o interesse natural pelo aprendizado, independentemente de estarem ou não no ciclo de alfabetização. Por fim, da professora Ana lembrarei que o contato com os alunos é um momento de troca, de adaptação e de aceitação, em que ambas as partes aprendem.

Da experiência de trabalhar com narrativas, levarei a aprendizagem de que os saberes dos professores são plurais e também singulares, compondo um arcabouço de conhecimento bastante útil para os novos e futuros professores. Constatei que há muito para aprender a partir das experiências daqueles que já estão na sala de aula exercendo a profissão. Esse aprendizado diz respeito a como a prática do professor vai se atualizando, se modificando e se consolidando, à medida em que ele avança na profissão.

Assim, arremato o bordado desta pesquisa sem colocar um ponto final, mas um ponto de interrogação, para sinalizar que há muito ainda para ser descoberto, discutido e divulgado no que diz respeito aos saberes e aos conhecimentos dos professores. Diante dessas reflexões, eu me questiono: o que os professores têm a dizer sobre a realidade da sua prática na sala de aula que pode contribuir para os estudos sobre a formação de professores e, ainda, auxiliar àqueles que estão entrando na profissão?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBROSETTI, N. B.; ALMEIDA, P. C. A. de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, 2009.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Contribuição do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.
- AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuição do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.
- ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós estruturalistas. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (org). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173- 194
- ARAÚJO, R. M. L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664/8885>> Acesso em: 25 de fev. 2021.
- AZEVEDO, A. L. et al. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. In: Diniz, C. N. (Org.). **Professor/a, profissão, condição e formação**. Brasília: Livro, 2013.
- BAHIA, N. P. Metaforizando as narrativas de si: Uma arte em prosa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 2, n. 4, p. 177-191, 29 abr. 2017.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas**; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRAGANÇA, I. F. de S. **Histórias de vida e formação de professores: Diálogos entre Portugal e Brasil**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, 312 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698.pdf>> Acesso em: 22 de nov. 2019.
- BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.190//1939, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, DF, 04 abr. 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De1190.htm>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 26 de maio 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 26 de jun. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 252/69. Estudos Pedagógicos Superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Conselho Pleno. Parecer n.º 05/2005. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. 13 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n.º 2 de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. In: SCHUCH, Vitor Francisco (org.). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério. 4 ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 01 de 18 de fev. de 2002. 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/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 01 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n.º 02, de 1º de jul. de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. Resolução n.º 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Diário Oficial da União 1996; 10 out.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In Nóvoa, A. (coord.). **As Organizações escolares em análise**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação em Educação, 1992, p. 125-140.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 15 de abril de 2020

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CARTAXO, S. R. M.; SMANIOTTO, G. C.; FONTANA, M. I. As facetas da alfabetização no curso de Pedagogia: desafios para a formação do professor. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 1126-1147, set./dez. 2020. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/cartaxo-smaniotto-fontana.pdf> Acesso em 13 fev. 2021.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em Pesquisa Qualitativa. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLASANTI, Marina. Uma ideia toda azul. 16. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1979.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan.1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102 Acesso em: 22 mar.2020.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: Escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1952.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 2, p. 83-93, 15 maio 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E; SOARES, L. J. G. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35. 2019

DINIZ-PEREIRA, J. E; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n.2, 2001. Disponível em <

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/26138/15253>>. Acesso em 19 de abr. 2020.

DORIGON T. C.; ROMANOWSKI J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 8 - 22, jan./jul. 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução. Anette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto R. Lamas. Portugal: Porto editora, 1997.

FERENC, A. V. F. Analisando um curso de Pedagogia: a ótica de sujeitos que viveram o processo de formação (ISSN 1519-1974). **Revista de Ciências Humanas**, Universidade Federal de Viçosa, v. 1, n.1, p. 119-130, 2002.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional**. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

FERNANDES FERENC, A. V. Narrativas de professores universitários: análise de processos de socialização profissional. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 176-197, 2017.

FÉLIX, J. Entrevistas *on-line* ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER D., E., PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 110-152.

FÉLIX, J. Entrevistas on-line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, D. E. E.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. v.1, p.116-134.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE I. C. A. da S. **Palavra aberta - bncc e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios**. Educação em Revista|Belo Horizonte|Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional|v.36|e220676|2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/59gyKsrp4vJVknvWtWpRNh/?lang=pt>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'água, São Paulo, 1997.

GALVAO, E. R. S.; SILVA, L. N. Um estudo sobre a BNCC, no que tange ao processo de alfabetização, concepção, objetivos de ensino e aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES, 3., 2019, João Pessoa. **Anais [...]**. São Paulo: Parábola, 2019. v. 1. p. 47-61.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda, p. 17-46, 1999.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

GOBBATO, C.; BARBOSA, M. C. S. A artesanaria, o diálogo e a cooperação: Uma perspectiva para a didática na educação infantil. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 13, n. 24, p. 350-365, 2019. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8254/4633>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record. 2004.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução cne/cp n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em < <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/115>> Acesso em 15 jan. 2021.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 31-78. Disponível em:<<http://www.bibliotekevirtual.org/.../3724-sobrevivendo-ao-inicio-da-carreira-docente-e-pe>>. Acesso em: 15 de abr. 2020

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAÍÁ, S. M. de A. Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVIGNANI, P. (org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%A4ncia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>> Acesso em 09 de julho 2020.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. Narrative interviewing. In: BAUER, M.; GASKELL, B. (Ed.). **Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook**. p. 57-74. London, England: Sage Publications, 2000.

KLEIN, C.; DAMICO, J. O uso da etnografia pós moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER D., E., PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 63-83

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos**. 2006. 416 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, 2006.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 0-8, jan.abr. 2002.

LARROSA BONDÍA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1473/1118>> Acesso em: 03/07/2020

LINS, C. P. A.; LEOCÁDIO, P. R. de A.; SANTOS, M.C.X. dos. Profissionalidade e profissionalismo docente, pensado e tecido na interdependência entre a gestão da escola e o professorado. Pernambuco. **Revista Interterritórios**. V.3. Nº 4 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/viewFile/22529/18714>> Acesso em: 22 jun. 2020

LOPES, Eduardo Simonini. O emocionar de um professor. In: 31a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2008, Caxambu. Anais da 31a. Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro: Estúdio e Loja Espaço Livre - Vital B. Santos, 2008, p. 1-15. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt20-3999-int.pdf> Acesso em 12 de abril 2021.

LUDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, set./dez., 2004.

MACEDO, E. F. Fazendo a base virar realidade: Competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R.; REYES, C.R.; LIMA, E.F.; TANCREDI, R.M.S.P. **Escola e Aprendizagem da Docência**. Processos de Investigação e Formação. São Carlos: EdUFSCar, INEP, COMPED, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MORAES, A. A. de A. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 165–173, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643818>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MORAIS, Artur G. **Sistema de escrita alfa-bética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo mec através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, MG, | v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/issue/view/17> acesso em: 10 ago. 2020.

MORAIS, A. G. de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp01-16. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debates_educacao/article/view/9955. Acesso em: 10 ago. 2020.

NÓVOA, A. **Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo** – Nada Substitui o Bom Professor. Palestra feita no SINPRO, SP, 2006. Disponível em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf Acesso em: 10 jun. 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

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

NÓVOA, A. (org.). Os professores e as histórias de suas vidas. In. NÓVOA, Antonio. (org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto-Portugal: Porto, 2007. p. 11-30.

NÓVOA, A (org). **Profissão Professor**. Porto Editora, LDA. 1999.

PINEAU. Gaston. Investigaciones transdisciplinarias em formación. In: JORNADA DE INNOVACIÓN UNIVERSITÁRIA: TRANSDISCIPLINARIDAD, 2., 2006, Universidade de Barcelona, Anais... Barcelona, 2006.

PÉREZ-GÓMEZ, P. O. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo In: NÓVOA, A (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

PIMENTA, S. G Formação de professores: identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-34.

PIMENTA, S G. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-41.

PIMENTA. S. G. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A.; J. L. R. L A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020. Disponível em <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

PORTES, Écio Antonio. **Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares**. 1993. 267 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

QUADROS, L. C. T. Uma trama tecida com muitos fios: o pesquisar como processo artesanal na Teoria Ator-Rede. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 15(1), 1181-1200, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812015000400004>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ROLDÃO, M. C. N. Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, São Paulo, ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SENNETT, R. **Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo**. Barcelona: Katz/CCCB, 2013.

SHULMAN, L. S. Those who undertand: knowledge growth in teaching. **Educational Reseach**, v. 15, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching foundations of the new reform. **Havard Educational Review**, 57, 1987, p. 1-22.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, M. J. A. Progressão continuada. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.52, p. 19-24, fev. 1985.

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

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.25, p.5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, S.T.; BETTEGA, M. O. de P. Políticas Públicas de Formação Docente e a Ação Pedagógica no Ensino Superior. In: VII Seminário de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente: Nuevas Regulaciones em América Latina, Anais. Buenos Aires: Redestrado, 2008.

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

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30070>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

TARDIF, Maurice et al.. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saberdocente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p.215 - 233, 1991.

TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan.-abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. p. 31-55.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. LESSARD, C. O **trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TERRAIL, J. P. L'issue scolaire: de quelques histories de transfuges. In: _____. **Destins ouvriers. La fin d'une classe?** Paris: Presses Universitaires de France, 1990. p. 223-258.

TURA, M. L.; MARCONDES, M. I. **Relatório de Pesquisa**: Os Professores e os Conhecimentos Escolares, UERJ/ PUC-Rio, 2000.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países do mundo. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

APÊNDICE

APÊNDICE A - EIXOS NORTEADORES DA ENTREVISTA NARRATIVA

Por meio dos seguintes eixos me interessa conhecer um pouco sobre a história de vida das professoras, além de elementos da sua trajetória acadêmica e profissional. Acredito que esses elementos serão necessários para entender como é construída a aprendizagem da docência, mais especificamente, a aprendizagem sobre a docência na alfabetização por parte dessas professoras. Tendo em vista que a formação docente não ocorre somente no espaço da graduação, mas é pregressa a esse e se estende a muitos outros.

Eixos para construção da entrevista narrativa.

1º Eixo: Trajetória de vida: o perfil do entrevistado; origem, família;

Trajetória escolar: experiências com o período da alfabetização, experiências anteriores ao ingresso na universidade,

2º Eixo: Trajetória acadêmica: escolha pelo curso de Pedagogia; impressões acerca da profissão ainda durante a graduação; expectativas a partir da formação.

3º Eixo: Trajetória profissional: quando ocorre a entrada na docência; quais impressões e experiências são propiciadas por esse contato inicial; quais experiências foram relevantes para o exercício da alfabetização.

4º Eixo: Trajetória de desenvolvimento profissional: quais outros espaços, além da graduação e da escola, possibilitaram aprendizagem sobre a docência.

5º Eixo: Eixo: Contexto atual: como está sendo a experiência de ser professor durante o isolamento social; as condições de trabalho, as relações com a escola, estudantes e famílias, as medidas do governo, do município, os desafios