

**Artigo****Momentos formativos e fazer pedagógico nas palavras de professoras alfabetizadoras****Formative moments and pedagogical doing in the words of literacy teachers****Momentos formativos y de hacer pedagógico en palabras de las maestras alfabetizadoras****Lívia de Souza Tanus Azarias¹, Ilsa do Carmo Vieira Goulart², Giovanna Rodrigues Cabral³**

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras-MG, Brasil

Resumo

Percebe-se em iniciativas recentes de formação continuada docente (Pró-Letramento (2008-2010), Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (2012-2018)) a mobilização de espaços colaborativos para estudos teóricos e conceituais, para integração de saberes e socialização de práticas educativas. Investigar como essas ações formativas são percebidas pelos professores permite compreender as influências nas práticas desenvolvidas nas escolas. Diante disso, este trabalho teve por objetivo analisar os momentos que marcaram o percurso formativo e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras alfabetizadoras. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir da realização de uma entrevista semiestruturada com seis professoras alfabetizadoras de escolas públicas de um município do sul de Minas Gerais, no sentido de compreender as suas percepções sobre a própria formação vivenciada. Os dados foram tratados por meio da técnica de análise de conteúdo e da categorização temática proposta por Bardin (2011), com base nas recorrências de elementos discursivos das entrevistas. A pesquisa assumiu como base teórica os estudos de Tardif (2009; 2012), Arroyo (1999; 2013), Nóvoa (1992), Teixeira

¹ Professora Prefeitura Municipal de Nepomuceno. Mestra em Educação. Membro do grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita”. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0001-7981-2594> E-mail: lviadesouzatanusazarias@yahoo.com.br

² Professora do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino e do Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras. Doutora em Educação. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Barcelona e Universidade Autônoma de Barcelona. Coordenadora do “Núcleo de Estudos em linguagens, Leitura e Escrita”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962> E-mail: ilsa.goulart@ufla.br

³ Professora do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino e do Programa de pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Lavras. Doutora em Educação. Coordenadora do “Núcleo de Estudos em linguagens, Leitura e Escrita”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4780-516X> E-mail: giovanna.cabral@ufla.br

(2007), Gatti (2010), Freire (1996), dentre outros que discutem a temática da formação de professores. Os resultados indicaram um processo formativo marcado por momentos, ações e interações que perpassam desde a escolha pela carreira do magistério; a formação inicial e a relação com a prática docente; a reflexão e compreensão de conceitos sobre alfabetização e letramento; até a busca por ações de formação, para superação dos desafios impostos pela docência.

Abstract

Recent initiatives for continuing teacher education Pró-Letramento (2008-2010), National Pact for Literacy in the Right Age (2012-2018) have seen the mobilization of collaborative spaces for theoretical and conceptual studies, for the integration of knowledge and socialization of educational practices. Investigating how these training actions are perceived by teachers allows us to understand their influence on the practices developed in the schools. Therefore, this work aimed to analyze the moments that marked the formative path and pedagogical practices developed by literacy teachers. Therefore, field research was developed, with a qualitative approach, based on a semi-structured interview with six literacy teachers from public schools in a municipality in the south of Minas Gerais, in order to understand their perceptions about their own education. experienced. Data were treated using the technique of content analysis and thematic categorization proposed by Bardin (2011), based on the recurrence of discursive elements in the interviews. The research took as theoretical basis the studies of Tardif (2009; 2012), Arroyo (1999; 2013), Nóvoa (1992), Teixeira (2007), Gatti (2010), Freire (1996), among others that discuss the theme of teacher education. The results indicated a formative process demarcated by moments, actions and interactions that permeate from the choice for the teaching career; initial training and the relationship with teaching practice; reflection and understanding of concepts about literacy and literacy; even the search for training actions to overcome the challenges imposed by teaching.

Resumen

Se percibe en iniciativas recientes de formación continua del profesorado Pró-Letramento (2008-2010), Pacto Nacional por la Alfabetización en la Era Correcta (2012-2018) la movilización de espacios colaborativos para estudios teóricos y conceptuales, integración del conocimiento y socialización de las prácticas educativas. Investigar cómo estas acciones formativas son percibidas por los docentes permite comprender sus influencias en las prácticas desarrolladas en las escuelas. Por lo tanto, este trabajo tuvo como objetivo analizar los momentos que marcaron el camino formativo y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los alfabetizadores. Para ello, se realizó una investigación con un enfoque cualitativo, basada en una entrevista semiestructurada con seis alfabetizadores de escuelas públicas de un municipio del sur de Minas Gerais, con el fin de comprender sus percepciones sobre la formación propiamente dicha. Los datos fueron tratados mediante la técnica de análisis de contenido y categorización temática propuesta por Bardin (2011) a partir de las recurrencias de elementos discursivos de las entrevistas. La investigación tomó como base teórica los estudios de Tardif (2009; 2012), Arroyo (1999; 2013), Nóvoa (1992), Teixeira (2007), Gatti (2010), Freire (1996), entre otros que discuten el tema de la formación docente. Los resultados indicaron un proceso formativo marcado por momentos, acciones e interacciones que impregnan desde la elección de la carrera docente; la formación inicial y la relación con la práctica docente; reflexión y comprensión de conceptos sobre alfabetización y alfabetización; incluso la búsqueda de acciones formativas, para superar los retos que impone la docencia.

Palavras-chave: Formação de Professores Alfabetizadores, Formação inicial e continuada, Alfabetização e Letramento.

Keywords: Literacy Teacher Training, Initial and continuing formation, Literacy and Literacy.

Palabras claves: Formación de profesores de alfabetización, Formación inicial y continua, Alfabetización y Alfabetización.

1. Introdução

As políticas de formação continuada docente têm potencializado ações em diferentes perspectivas teóricas para alcançar uma educação de qualidade nas últimas décadas. De modo específico foi atribuída certa visibilidade à temática da alfabetização, o que impeliu mobilizações de políticas públicas nacionais e mundiais direcionadas aos profissionais que atuam nos anos iniciais da Educação básica (GONTIJO, 2014). Tais ações formativas proporcionaram espaços colaborativos de estudos teóricos e conceituais, de integração de saberes e socialização de práticas educativas. De modo geral, os discursos sobre docência pautaram-se na concepção do “inacabamento”, ou seja, na formação como processo contínuo e dinâmico de construção de conhecimentos, de modo colaborativo e dialético (FREIRE, 1996).

Na oscilação argumentativa de diferentes estudos que indicam a deficiência do processo formativo do professor, tem-se a necessidade de mobilização de saberes docentes (TARDIF, 2009; 2012) ou a ação de inacabamento (FREIRE, 1996) como justificativas para o não alcance da qualidade educacional.

Por entender que as formações, inicial e/ou continuada, ocorrem a partir de aprimoramentos teórico-metodológicos dos profissionais da educação e de reflexões sobre a prática, as quais tendem à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, este estudo parte da premissa de que a profissão docente não se restringe a um conjunto de competências e técnicas, mas engloba saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2012). E, geralmente, as formações continuadas retomam esses saberes específicos das disciplinas das ciências da educação e os saberes pedagógicos, como forma de referenciar as prioridades e as concepções norteando os estudos em movimentos circulares.

Pautado nesses argumentos, busca-se compreender como as ações formativas são percebidas por professoras alfabetizadoras, a fim de delinear as influências nas práticas pedagógicas? O que o discurso de professoras alfabetizadoras pode sinalizar em relação ao percurso formativo e o fazer pedagógico nas escolas? Quais momentos marcaram o percurso formativo e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras?

Nesse sentido, este artigo assume por objetivo analisar os momentos que marcaram o percurso formativo e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras alfabetizadoras em contexto escolar. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com professoras alfabetizadoras sobre os conhecimentos adquiridos em experiências vivenciadas ou em formação acadêmica, de modo a evidenciar ações, atuações e interações incorporadas à prática pedagógica.

Para viabilizar a discussão proposta, este texto organiza-se em duas seções argumentativas: na primeira apresenta-se uma reflexão direcionada aos estudos referentes à formação inicial e à formação continuada de professores e em específico de professores alfabetizadores; na segunda seção apresenta-se os caminhos percorridos para desvelamento dos percursos formativos de seis alfabetizadoras, participantes da pesquisa, e as reflexões sobre os elementos que marcaram esse processo.

2. As formações inicial e continuada de professores alfabetizadores

A temática da formação de professores propõe uma discussão marcada por diversas perspectivas teóricas que tramitam entre as práticas educativas e as transformações, que foram vividas ao longo dos tempos e constituídas por uma sociedade contemporânea delimitada pelos desafios e avanços econômicos, políticos e tecnológicos, mas que emite vestígios tradicionalistas.

Rotulo de tradicional essa forma de pensar a formação de profissionais da educação básica porque é com essa lógica que temos equacionado em nossa tradição pedagógica as políticas de formação, os currículos e as competências requeridas dos professores. Estes aparecem como super-heróis que em cada conjuntura, em cada cena do filme, tem de dar conta das novas competências, dos novos conhecimentos, conteúdos e técnicas, das incumbências (termo comum usado nos pareceres oficiais dos conselhos) que lhes são atribuídas pelas leis, pelas reformas curriculares, pelas políticas oficiais, ou, como agora se diz, demandadas pelos avanços da sociedade do conhecimento, da informática e das tecnologias (ARROYO, 1999, p.149).

Autores como Tardif (2009; 2012), Teixeira (2007), Arroyo (1999; 2013), Nóvoa (1992; 2009a; 2009b), entre outros, têm gerado discussões acerca da formação docente com ênfase mais ampla da compreensão do processo formativo, que vai além da diplomação, da certificação, da inserção em uma graduação, em cursos de especialização ou pós-graduação. O que permite pensar a formação docente num viés que parte da ideia de ação formativa a partir das relações humanas imbricadas, das experiências vividas, dos valores e crenças, de saberes e de subjetividades, o que ultrapassa a dimensão técnica da profissionalização acadêmica.

Nóvoa (1992), ao discutir a respeito da formação de professores, apresenta uma abordagem de formação docente que vai além de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica, ampliando para uma perspectiva profissional, pessoal e operacional, a partir do contexto escolar. Para este autor a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, sem distinção ao que compreende as ações de formar e de formar-se. Sobre este entendimento, Nóvoa (1992, p. 26) afirma que é preciso investir num constante trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Segundo Tardif (2012) essas questões têm estado no cerne da problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores,

defendendo que o saber docente é constituído também pela sua história de vida, haja vista que “[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos” (TARDIF, 2012, p. 36). O autor salienta que a prática resultante dessa ação formativa se constitui por diferentes saberes. A pluralidade de saberes confere ao professor o status de autor e ator do próprio processo de formação e de construção do conhecimento.

No cenário de produções acadêmicas, a formação do professor alfabetizador tem ganhado destaque, agregando relevância no bojo das discussões nos últimos anos, com os estudos de Brito (2003), Garcia (2008), Castanheira, Maciel e Martins (2009), Kramer (2010), Ribeiro (2014), Rodrigues (2017). Percebe-se que a formação docente passa por modificações ancoradas nas concepções vigentes para a educação nacional, levando em conta o contexto social, político e econômico do país. Destaca-se que a formação de professores no Brasil se organiza em duas etapas, primeiramente a formação inicial oferecida em cursos de licenciaturas vinculados à instituição de ensino superior e a formação continuada, por meio da oferta de cursos profissionalizantes de pós-graduação, extensão ou aperfeiçoamento destinados a concluintes das licenciaturas e/ou professores em exercício (FERNANDES; VIANA; SCARELI, 2016).

A formação inicial de professores para a atuação nas turmas de alfabetização abre espaço para discussões sobre aspectos teóricos e metodológicos, em um campo constituído por várias perspectivas ideológicas que refletem em práticas educativas e em modelos de propostas pedagógicas diversos que foram se constituindo ao longo dos tempos. Por vezes, aspectos da formação inicial voltados ao ensino da leitura e da escrita, muitas vezes, restringem-se à apresentação teórico-conceitual e à descrição de métodos de ensino, que se sustentam por um determinado período, enquanto outros são cunhados e definidos como melhores opções para a aprendizagem dos sistema de escrita alfabético (SEA). Sabendo desse constante movimento de mudança nos modelos educacionais, nas teorias de aprendizagem percebemos que não há como pensar a formação de professores restrita à relação entre espaço e tempo dos cursos de licenciatura. É necessário que se criem condições para que os futuros professores possam refletir sobre a prática pedagógica, a partir de diferentes abordagens teóricas, ainda durante a formação inicial.

Ao se promover a qualidade da formação inicial ancorada nos aspectos teóricos e metodológicos, em diálogos com os profissionais mais experientes, estamos oportunizando aos futuros docentes autonomia e segurança para atuar no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, refletindo sobre as melhores estratégias para cada contexto educativo. Isso é ainda mais relevante quando falamos do processo de alfabetização, momento que envolve a compreensão e apropriação do SEA, o trabalho sistemático de aquisição da leitura e da escrita, de produção e compreensão de textos, de conhecimentos de outros componentes curriculares, que são determinantes para propiciar êxito nas etapas subsequentes de ensino. No tocante à importância desse momento, Villela (1996) afirma que o professor alfabetizador atua diretamente na iniciação das crianças no saber da leitura e da escrita, além do cuidado de si, da inventividade e da aprendizagem de diferentes conteúdos.

A respeito da formação inicial, Gatti *et al* (2019, p. 95), ao referenciar os estudos realizados no Brasil por Gatti e Nunes (2009) e Gatti (2012), demonstram que ocorre “o predomínio de uma formação mais genérica na disciplina em que o futuro professor irá atuar, e muito poucas horas dedicadas, proporcionalmente, à sua formação pedagógica e didática, não chegando a 10% do tempo de formação”.

A partir disso, pode-se inferir que os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são o foco dos cursos de formação inicial do professor e, que isso pode levar a uma insuficiência formativa para o desenvolvimento da docência. Nessa vertente, Gatti *et al.* (2019, p. 97) apontam para

a necessidade de mudanças na formação oferecida, quer para que ela tenha maior densidade em seus conteúdos curriculares, tanto para os relativos aos fundamentos como para as práticas, além de contemplar aspectos sociais e éticos, e, mostrar-se mais integrada às realidades escolares, como também comportando a interdisciplinaridade.

As autoras ainda defendem a dimensão prática nos currículos de formação inicial como elemento articulador que busca inserir o professor no contexto da prática, “prática essa que não se restringe ao fazer, e, sim, que se constitui numa atividade de reflexão apoiada na teoria” (GATTI *et al.*, 2019, p. 187).

Nesse sentido, a formação de alfabetizadores iria ao encontro da promoção do letramento docente, no sentido de incentivar os próprios processos de aprendizagem de leitura e escrita. Corroborando com essa discussão, Melo (2015) assinala que ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem daquilo que não domina, a constituição de significados que não compreende e nem da autonomia que pode construir. Além disso, os estudos dos saberes pedagógicos e disciplinares, aliados às práticas educativas nas escolas, aproximando o que se apresenta na universidade e o que se faz nas escolas. Ainda, a ampliação da concepção de formação para além do que se aprender nos cursos de licenciaturas para a ideia de que ela deve acontecer ao longo da vida. Sobre a relação entre a formação inicial e continuada, Cabral (2010, p.14) aponta que:

a formação inicial significa a aquisição, por parte dos professores, dos conhecimentos necessários para o exercício da atividade pedagógica, construída pela agência formadora, e a formação continuada significa o processo dinâmico através do qual, no exercício de sua prática profissional, os professores vão adequando sua formação às exigências das condições concretas em que estão situados.

Assim, tem-se a ampliação da ideia de formação continuada para além de cursos oferecidos aos profissionais em exercício, visando sanar a formação inicial, para entendê-la como inerente ao trabalho de ressignificar diariamente a prática pedagógica. Essa perspectiva reforça a noção de que o professor nunca

estará pronto e acabado para enfrentar todas as nuances de sua profissão. Além disso, há necessidade de se refletir sobre os saberes necessários às ações de ensino e à formação recebida pelos professores.

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, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 68).

Quando se trata da formação docente como ação contínua, conforme ressalta Freire (1967), entende-se que está em jogo o processo de reflexão da prática pedagógica, pelo fato de que na formação continuada o momento fundamental refere-se à reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Para Freire (1996, p.30) a inquietação do professor e a busca pela formação constante deve se pautar na perspectiva de que “[...] enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”.

Nessa direção, as ações formativas se efetivam “[...] através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, por isso, na mobilização do repensar sobre o ato realizado, percebe-se que “é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto de saber à experiência” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Longe de uma concepção de formação como um processo acabado, entende-se que, pela própria natureza do trabalho docente, a formação continuada reporta à ideia de continuidade formativa, de busca pelo aprimoramento de saberes e de fazeres pedagógicos conforme as transformações do contexto educativo. Reforçando essa ideia, Alarcão (2001) concebe a formação continuada como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, o docente vai adequando sua formação às exigências da atividade profissional. Além disso, favorece a atuação colaborativa entre pares, incita ação de ser pesquisador de sua própria prática.

Para Santos (2017) a formação continuada deve ser entendida como um processo constante de aprendizagem e aperfeiçoamento de saberes necessários à atuação profissional, com o objetivo de promover a reflexão sobre o ser e o fazer docente. Esta reflexão se constitui por meio das relações interpessoal e intrapessoal, que advém da troca de saberes e de experiências analisadas, repensadas, reformuladas e/ou refletidas entre pares e/ou consigo mesmo.

Dessa forma, pensar o processo de formação é dialogar com a prática do alfabetizador, sendo esta continuada, perene e permanente, uma vez que a alfabetização, segundo Arroyo (1998) é designada como um fenômeno que se apresenta de modo variado, no que diz respeito à sua abordagem e tem oportunizado muitos embates entre teóricos e práticos.

Questionamentos sobre a formação do professor alfabetizador não são recentes, Ferreiro e Teberosky (1985, p. 60) fazia indagações nesta vertente: “se a compreensão da escrita começa a se desenvolver antes de ser ensinada, qual é o papel dos adultos especialmente dos professores, no que se refere à aprendizagem?”.

Considerando que os impactos das transformações culturais e tecnológicas provocadas em nossa sociedade, exigem dos professores outra postura pedagógica e mudanças de paradigmas conceituais. Diante disso, destaca-se a concepção de letramento proposta por Soares (1998; 2008) associada à alfabetização, o que requer a compreensão de perspectivas teórico-metodológicas pautadas em conhecimentos e em fundamentos referentes ao ensino da Língua Portuguesa, dando condições ao professor de atuar numa esfera de saber pedagógico, em consonância com o contexto social e cultural de seu alunado.

3. Momentos que marcaram o percurso formativo de professoras alfabetizadoras

A discussão proposta nesse artigo ancorou-se na participação de seis professoras que atuam na rede pública de ensino, de uma cidade do sul de Minas Gerais, que aceitaram participar do estudo⁴. A partir de uma pesquisa exploratória⁵, de abordagem qualitativa, utilizou-se como procedimento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada com ênfase nos aspectos descritivos da formação vivenciada, durante a trajetória profissional das professoras. Como método de análise optou-se pela análise de conteúdo de Bardin (2011), procurando identificar os principais temas e conceitos abordados em um determinado enunciado.

Para as inferências e interpretações, o que se considerou não foi somente a frequência de determinadas palavras, mas sua relação com temas que fizessem sentido e que respondessem ao objeto de estudo. Assim, a partir da aproximação de fragmentos das falas, procurou-se uma descrição dos aspectos que caracterizaram os diferentes momentos que marcaram o percurso de formação das professoras alfabetizadoras. Como também, buscou-se apontar o quanto os cursos de formação continuada contribuíram para a prática pedagógica em relação à alfabetização, comparando de que forma os conhecimentos adquiridos em experiências vivenciadas e no processo de formação acadêmica foram acionados, ao garantirem uma ação e uma interação com os saberes utilizados no contexto educativo.

⁴ O nome das professoras e das escolas não serão mencionados, de modo a manter o compromisso ético assumido no Termo de Compromisso da pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Federal de Lavras, de n. 70591517.9.0000.5148, com parecer n. 2.227.921 em 17/08/2017.

⁵ De acordo com Gil (2002, p. 41) as pesquisas exploratórias “têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão’”.

Para manter o compromisso ético da pesquisa preservou-se a identidade das professoras, identificando-as por nomes fictícios. Para isso, foram escolhidos nomes de mulheres do contexto bíblico, representativos do meio cristão, pois a questão religiosa se apresentou relevante nas falas das professoras, até por ser um município pequeno, com fortes laços religiosos.

Em relação à formação acadêmica todas as professoras entrevistadas possuem curso de especialização *Lato Sensu*, na área educacional, o que demonstrou certa preocupação em manterem-se atualizadas em relação aos conhecimentos da área. Durante a entrevista, as professoras revelaram que a procura pelo curso de especialização ocorreu para sanar alguma “lacuna” percebida por elas em sua formação inicial, o que caracterizou uma formação compensatória (GATTI, 2010).

No agrupamento das falas das professoras evidenciou-se temas referentes ao percurso de formação vivenciado, a partir desse foco depreendeu-se quatro categorias de análise, denominadas como momentos: (a) de decisão, quando se determina a escolha da profissão docente; (b) de estudos, que remete à formação inicial e à relação com a prática docente do professor alfabetizador; (c) de reflexão, referente à apreensão conceitual, à compreensão conceitual sobre alfabetização e letramento; (d) de enfrentamento aos desafios, que corresponde ao devir professor.

Passamos a descrição e análise dos principais resultados de cada uma das categorias da pesquisa.

a. Momento de decisão: a escolha pela profissão docente

Essa ocorrência correspondeu aos aspectos que influenciaram a escolha da profissão. Assim, foi perceptível que na maioria das falas analisadas, a escolha pela profissão relacionava-se ao meio social e à condição socioeconômica familiar.

Ao falar sobre a formação acadêmica e comentar sobre o porquê de ser professora e do tempo de atuação na profissão, abriu-se um espaço de diálogo sobre a escolha pela carreira do magistério, o que permitiu uma reflexão sobre o momento de tomada de decisão pela docência. As falas apontaram um período determinante para a formação como docente, pois abarcou experiências de vida, incentivos de outrem, ou mesmo, insegurança e incertezas referente ao que realmente aspiravam profissionalmente. A escolha pela docência decorreu de aspectos relativos às condições sociais vividas pelas professoras naquele determinado momento da vida. Como descrito por Tardif (2012) o ato formativo dos professores é concebido, também, pela sua história de vida.

A escolha pela docência se mostrou carregada de uma série de fatores que, ao longo dos tempos, foram debatidos no meio educacional e social. Aspectos como: classe social, condições econômicas, disponibilidade de recursos financeiros para arcar com os cursos de licenciatura, dúvidas no ato de escolher a profissão, permearam este campo envolto de discussões. A pesquisa identificou que, dentre as seis professoras entrevistadas, apenas duas delas escolheram o magistério como primeira opção. Essas professoras demonstraram desejo pela docência:

[...] eu escolhi o magistério porque é uma profissão que eu gosto e admiro muito (MARIA, entrevista, 2019).

[...] eu sempre tive vontade de ser professora principalmente de história [...] eu tinha uma professora de história que ela explicava muito bem (RUTE, entrevista, 2019).

Diante da fala de Rute percebe-se que a escolha se efetiva em meio à admiração de um professor, uma observação apontada por Teixeira (2007) ao salientar que, muitas vezes, o professor escolhe a profissão docente por meio de outros docentes que fizeram parte de seu percurso acadêmico. A escolha pela profissão do magistério não foi aleatória, mas moveu-se frente a uma motivação ou inspiração de um docente.

A partir das falas de Maria e Rute, destaca-se que o processo de escolha da profissão docente, independe de relação direta com a formação acadêmica. Os estudos de Tardif (2009; 2012), Arroyo (1999; 2013), Nóvoa (2009a; 2009b) e Teixeira (2007) defendem que o vir a ser professor acontece antes mesmo de sua inserção acadêmica, podendo ser influenciado por docentes que fizeram parte do percurso escolar.

Tais influências mobilizaram escolhas, posturas, ações e atuações, visto que para Arroyo (1999) ocorreu um acúmulo interior de ato vivenciado. Com isso, criou-se um arquivamento de experiências, repleto de relações sociais, intercâmbios, diálogos construídos, imagens que surgiram a partir de outras múltiplas imagens, que desencadearam um movimento contínuo de estímulos, que, segundo o autor, não diz respeito aos frutos da invenção e nem foram aprendidos em cursos de formação. Percebe-se, assim, que o fazer docente também se constrói pela prática social cotidiana.

Outro aspecto em destaque remete à escolha aleatória do curso de graduação, em que “ser professor” não aconteceu por interesse ou como primeira opção, nem mesmo por ser uma aspiração, um sonho ou mera pretensão, mas pautou-se em situações aleatórias, questões relacionadas à indisponibilidade financeira. Na fala de Ester e Debora, ao comentar sobre os motivos de se cursar Pedagogia, pode-se observar tais aspectos:

[...] eu sou professora já faz oito anos. Eu escolhi esta profissão por motivo financeiro [...] financeiramente este era o curso que na época eu podia pagar (ESTER, entrevista, 2019).

[...] ser professora não foi algo idealizado, comecei atuar no ano de 2000 e foi meio que por acaso, mas eu fui me encantando (DEBORA, entrevista, 2019).

A escolha pela carreira do magistério pode ocorrer por questão econômica e social, em que a impossibilidade de custear outros cursos ou de assumir as despesas de deslocamento acaba por definir o processo formativo. Tais observações também foram apontadas nos estudos de Gatti e Barreto (2009) que destacaram que a escolha pelo curso de Pedagogia ou outras licenciaturas, por vezes, ocorria pela ótica financeira, pelo custo acessível em relação aos demais cursos de graduação.

b. Momentos de estudos: a formação inicial e a relação com a prática docente

Os depoimentos apontaram uma percepção de que a formação inicial teve lacunas, visto que não ofereceu os conhecimentos suficientes para a atuação com foco na alfabetização. Diante disso, as professoras destacaram a troca de experiências entre pares como um fator crucial de aprendizado para atuarem nas turmas de alfabetização.

Ao propor às professoras que falassem um pouco sobre sua formação; sobre onde fizeram sua faculdade; sobre a área de formação e qual o tempo de atuação na carreira, as respostas sinalizaram que houve certo distanciamento entre teoria estudada nos cursos de formação inicial e a prática na educação básica, por outro lado destacam o estágio como uma atividade que proporcionou a aproximação com a prática educativa. Desse modo, observou-se que a compreensão sobre o processo de alfabetizar se estruturou nos cursos de formação continuada, tentando observar como a fragmentação de currículos fez superar o distanciamento entre teoria e prática, à luz das falas das entrevistadas.

Madalena (entrevista, 2019) ao dizer que “a formação é tudo, a inicial, as complementares e as outras subsequentes”, à palavra “tudo” foi atribuída certa entonação, o que parece atribuir ao processo formativo certa relevância e reconhecimento da necessidade de continuidade de aprimoramento.

Outro aspecto de destaque na fala das professoras refere-se à formação pela prática, pela vivência da própria profissão, do aprender a fazer fazendo. Na entrevista abordaram que a observação se tornou uma ferramenta de aprendizagem, pois ao observar como os colegas organizavam e desenvolviam suas atividades, ou mesmo observar a própria atuação, mostrou-se um aspecto fundamental para a formação do fazer pedagógico.

Fui fazer o magistério, gostei do magistério, mas no começo não achei nada interessante. Era muita teoria e a minha mãe já era professora 40 (quarenta) anos, então eu via, porque eu ajudava a corrigir as provas, essas coisas, e não tinha nada a ver com que se falava lá, era muito diferente da atuação do dia a dia (MADALENA, entrevista, 2019).

O depoimento de Madalena remete à uma discussão intensa sobre a relação entre a teoria e prática educativa nos cursos de formação inicial, sobre os saberes que envolvem situações escolares que parecem distanciar-se de saberes conceituais. O que Gatti (2010, p. 1371) considera como “insuficiência formativa” que solidificaria o desenvolvimento do trabalho docente.

As professoras destacaram que os conhecimentos da graduação foram insuficientes para a atuação em sala de aula, o que as impulsionaram a buscar aprimoramento profissional em cursos de formação continuada, como as especializações:

[...] fiz pós-graduação em Alfabetização e Letramento e estou aí lutando, né, no magistério, porque as vivências cotidianas trazem necessidades que requer do professor uma atualização, depois na prática que a gente vê [que] a gente tem muita

dificuldade e a pós-graduação me ajudou muito (MARIA, entrevista, 2019).

Pode-se salientar que essas inquietações sobre a formação inicial não se constituem como lacunas formativas, uma vez que pela complexidade das práticas educativas seria impossível que os cursos de licenciatura suprissem todas as necessidades para atuação docente. Trata-se da concepção de formação como processo, permeada pelo contexto em que os conhecimentos são demandados, em situações reais. O que leva à busca por novos conhecimentos ou por colegas mais experientes para a resolução da situação apresentada.

Dessa forma, Nóvoa (2009b) assinala a necessidade de entendimento em relação às melhorias das propostas de formação de professores, visto que é necessário construir um novo espaço institucional. Para viabilizar essa construção há a demanda por embasamento acadêmico-científico, a fim de que se propiciem ações formativas de modo que aproximem a teoria e a prática. Bem como de processo constante formativo para (re)construção de novos saberes, que ancoram novas práticas

c. Momentos de reflexão: a compreensão conceitual sobre alfabetização e letramento

Observa-se que a compreensão de alfabetização e letramento aparece como uma construção ampla, firmada por conhecimentos variados. Por isso, neste eixo de análise, procurou-se conhecer qual concepção teórica subsidiou a organização do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, de modo a identificar qual a percepção conceitual que as professoras traziam sobre o conceito de alfabetização e como estes entendimentos auxiliavam a prática pedagógica.

Falar de alfabetização e letramento trata-se de um conhecimento complexo, uma vez que os termos trazem consigo um debate marcado por inúmeras discussões que, desde a década de oitenta do século XX, vem permeando o âmbito escolar e diversas pesquisas e trabalhos. A compreensão dos conceitos alfabetização e letramento e sua aplicabilidade no cotidiano escolar gera questionamentos, envolve dúvidas, o que se observa na fala de Sara (entrevista, 2019):

[...] alfabetizar e letrar é você fazer constantemente o uso da leitura e escrita. Em minha opinião é no decorrer da vida, não é? Porque quando você está aprendendo algo diferente, que você está ali nesse caminho de construção e é isso que eu acredito.

Para ampliar a discussão sobre o conceito de alfabetização, a professora Ester (entrevista, 2019) afirmou que “o alfabetizar e o letrar não se distingue, é tudo um conjunto só”. Percebe-se, neste fragmento, que há a percepção de indissociabilidade dos dois termos, conforme descreve Soares (1998), porém omite-se a conceituação. De acordo com Tfouni (2002), alfabetizar é adquirir habilidades individuais requeridas para a leitura e escrita, que são necessárias para a interação dos sujeitos nas diversas práticas sociais. Diante de tais

postulações, ao que se refere à alfabetização e letramento, fica explícito que apesar de um processo não depender do outro, eles são interdependentes.

Para Débora (entrevista, 2019) o “letramento se entende que é aquela visão de mundo que a criança tem porque ela não chega na escola sem identificar rótulos, placas [...] ela reconhece o achocolatado, a marca do iogurte”. O que demonstrou um entendimento mais amplo de alfabetização e letramento, ao considerar o fazer o uso da leitura como prática social (SOARES, 1998).

Por outro lado, evidenciamos na fala das professoras um esforço em assumir as práticas de leitura e escrita no dia a dia, e que, mesmo diante da falta de tempo, desenvolvem atividades de leitura, provocando ou criando situações de letramento em sala de aula. Um aspecto que amplia a discussão sobre a importância de o professor exercer ou dominar uma boa prática de leitura, apareceu na fala de Madalena (entrevista, 2019):

Eu acredito muito numa fala que diz assim: “professor estudioso aluno estudioso... professor leitor aluno leitor”. Eu amo escrever e amo ler, os meus alunos todos amam escrever e adoram ler claro que nós temos particularidades.

A professora apontou que o processo de ensino parte da vivência, o que pode ser compreendida em diálogo com a proposição de Melo (2015) que afirma que somente se possibilita o desenvolvimento daquilo que se domina, o que exige que o aprimoramento de um conhecimento, de um conceito, de um saber deve ocorrer em primeira instância com o próprio docente. Freire (1996) discute sobre a incorporação das palavras, sobre viver aquilo que se ensina. Desse modo, é evidente que se o professor não vivenciar práticas de letramento, conseqüentemente, não conseguirá desenvolver ações efetivas de leitura e escrita com seus alunos.

Eu já fui uma leitora assídua, mais hoje realmente a minha leitura se for pensar na literária, eu não tenho tido foco nela não. Hoje tenho focado mais nas leis, planejamento, BNCC. [...] minhas leituras têm sido mais pedagógicas (DEBORA, entrevista, 2019).

A professora demonstrou certa percepção dos diferentes modos de leitura, seja para o entretenimento, seja para estudo, indicando que a leitura realizada com frequência se trata de uma leitura de estudo, com a finalidade de elaboração de planejamento de uma prática pedagógica.

Considerando o ato de ler e escrever como prática social é indispensável que o professor alfabetizador tenha hábitos de leitura diária, provocando em seus alunos o gosto de ler e escrever. Entende-se que cabe ao professor valorizar o potencial dos alunos propiciando a vivência de contextos de letramento. Cagliari (1998) enfatiza que é necessário conhecer como acontece o processo de aprendizagem no aluno e, assim, compreender qual o nível de leitura e escrita, com vistas a formar leitores e escritores proficientes e autônomos.

d. Momentos de enfrentamento dos desafios: o devir professor

No discurso das professoras percebeu-se destaque aos modos de interação que interferiram no desempenho das atividades diárias como

alfabetizadora, o que impactou no processo de formação. Tais ações demonstraram o comprometimento das professoras com a profissão assumida, mesmo diante dos desafios enfrentados frente ao descaso social e político pela educação, quando, por exemplo falaram que foi necessário recorrer ao seu próprio recurso financeiro para promover aulas diferenciadas.

[...] mas o meu planejamento é feito a partir da matriz sim, mas eu tiro também muita coisa e adequo com a minha realidade, porque não adianta eu cumprir todo um planejamento e dizer “eu cumpri”, se meu aluno não tiver aprendido, então eu gosto de ir bem para a realidade da minha turma. Naquele momento vou buscar recursos, se não estou conseguindo eu vou na supervisora, eu vou conversar com as colegas alfabetizadoras, levo o caso e vou buscando ajuda até tentar encontrar o caminho daquela criança (ESTER, entrevista, 2019).

A fala de Ester demonstrou uma preocupação e uma atitude de busca de ações e interações com pares, para solução de problemas encontrados em relação à aprendizagem de determinada criança.

[...] eu amo minha profissão, eu arco até financeiramente para dar uma aula diferente. Eu acho que o professor em geral acaba fazendo isso porque veste a camisa em nome da educação, né! A gente usa diversos recursos, se preocupa porque estamos muito envolvidos. A gente se preocupa com isso, então, eu acho que a gente investe mais do que o governo, às vezes, investe nas crianças, né! Eu acredito que um professor faz muita diferença (ESTER, entrevista, 2019).

Quanto às condições de trabalho do professor, apresentado por parte do poder público um descaso em relação a educação básica, Ester desabafou que sente a carência de apoio para planejar e executar suas aulas, denuncia que a escola recebeu computadores, mas estão dentro das caixas, pois não tem técnico para instalá-los, tornando-se inúteis o fato da aquisição destes materiais eletrônicos, que afirma ser importante para os seus discentes e, também, para o seu trabalho: “Hoje em dia hoje é impossível a gente dar aulas sem pesquisar na internet tem que estar preparada né seria até um sofrimento para gente e pro aluno, tem muitos sites de pesquisa assim na área da educação [...]”, ressalta que o professor “veste a camisa em nome da educação”, que arca financeiramente para dar uma aula diferenciada, pois se preocupa com a aprendizagem, envolve-se com as práticas educativas, o que demonstrou o compromisso assumido com a sua profissão (ESTER, entrevista, 2019).

Assim, as respostas sinalizam que as condições do contexto escolar impulsionaram o “devir”, que representou a ação de vir a ser; tornar-se, transformar-se professor. Tais ações, segundo Nóvoa (1992), vão além de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica, pois acontecem no âmbito das escolas, da realidade educativa.

Dessa maneira, percebeu-se que o processo de formação se constituiu no contexto de vivência da própria profissão, de modo que promoveu a repercussão de diferentes conhecimentos nas práticas dessas professoras, a

partir da elaboração dos planos de aula, da reflexão sobre a prática, sobre o fazer docente, como o porquê se aplicou determinado método. Observou-se uma preocupação em retratar os desafios e as dificuldades enfrentadas para contribuir com o fazer pedagógico, com a construção de um processo de ensino mais eficaz, quando a professora Sara (entrevista, 2019) falou sobre o medo de encarar a sala de aula logo que saiu da faculdade:

[...] é aquela questão... tinha aquele medinho ao ouvir das outras professoras que já atuavam, que ela iria se deparar com criança de vários tipos, e aí pensava, “será que vou dar conta de fazer bem-feito?”

Na mesma vertente, as preocupações de Débora demonstraram que os desafios foram inúmeros, diante dos contextos econômico, social e cultural envolvidos, alunos com dificuldades e famílias desestruturadas:

Foram muitos dentre eles uma sala com vinte e sete alunos em formação aquela época seis anos ainda era chamada fase introdutória, mas daí foi visto por muitos e, inclusive, por todos da escola como ser alfabetizados aos seis anos, mas era fase introdutória foi um momento de transição, então, a quantidade de alunos foi um desafio. A heterogeneidade da sala foi outro desafio porque ao mesmo tempo que tínhamos crianças que estavam além, tínhamos muitas que estavam aquém e o professor [precisa] ter esse jogo de cintura, de não deixar ninguém, mas também não atrasar, não fazer com que aquela criança perdesse o estímulo, esse foi outro desafio muito grande (DÉBORA, entrevista, 2019).

A fala da professora sinalizou o despreparo para assumir uma turma de alfabetização, logo ao sair da universidade. Evidencia-se a necessidade de um embasamento sólido durante este processo de formação acadêmica, tendo em vista garantir autonomia para as educadoras realizarem as práticas educativas. Sobre tais observações, Cagliari (1998) e Rojo (1998) declaram que a prática desse educador precisa transcender a mera repetição, é preciso atingir etapas, compreender como acontece o processo de aprendizagem do educando.

Com isso, observou-se que a procura pela formação continuada se mostra como um momento necessário de aprimoramento de conhecimentos que a formação inicial não fora capaz de consumir. Entretanto, comentaram sobre os desafios enfrentados para aplicar as atividades pedagógicas exigidas pelos encontros de formação, visto que, muitas vezes, não sabiam ou não tinham condições de realizá-los.

As professoras apontaram que se sentem um agente solitário nas instituições escolares. As expressões: “correr atrás”, “buscar”, “pedir ajuda dos colegas”, predominaram em várias das respostas cedidas na entrevista. Quando questionadas sobre como foi o início da carreira e se a formação inicial deu embasamento para suas práticas educadoras, responderam:

[...] é muito difícil a gente ter um supervisor ali para fazer as reuniões pedagógicas, mas para ajudar em atividades, é muito

difícil. É preciso sempre que eu corra atrás pedindo ajuda quando preciso em relação a algum aluno (MARIA, entrevista, 2019).

Na fala de Maria tem-se o lamento por não encontrar apoio em profissionais especializados para esta função na própria escola, como aparece também na fala de Madalena (entrevista, 2019), ao relatar que na época em que começou a atuar no magistério não tinha apoio da supervisão e se tivesse o auxílio em sua carreira: “não precisaria correr atrás de muitas coisas que teve que correr, por exemplo ficar esperando a professora descansar para me ensinar e ter paciência, porque ela tinha outros compromissos”.

Outro aspecto presente na fala das professoras, referiu-se ao problema da sobrecarga de trabalho. Ester afirmou que se sentia sobrecarregada, por entender que ocorria a exigência tanto de ensinar quanto de educar: “o trabalho do professor mudou, vai além das práticas pedagógicas”. Para essa professora as mudanças da sociedade em relação a estrutura familiar acarretaram problemas de socialização e de aprendizagem, uma vez que as famílias carecem de valores morais e éticos, de uma conduta respeitosa nas relações entre professor e aluno e entre os próprios alunos, o que reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, destaca-se que as expressões mais recorrentes nas falas das professoras apontam para o devir professor, o que indica um percurso formativo demarcado por ações que exigiram o enfrentamento de desafios no decorrer do trabalho pedagógico. Ações que demandaram ir além da visão do professor como agente solitário e reconhecer à proatividade no ato de “vestir a camisa”, de tomar decisões, de buscar soluções, de tentar fazer diferente, atitudes que demonstram o constituir-se como professor.

4. Considerações finais

Nesse estudo buscou-se uma reflexão sobre a formação vivenciada por professoras alfabetizadoras, de modo a sinalizar situações ou ações que impulsionaram o constituir-se como docente. A partir das entrevistas foram elencadas algumas ocorrências, categorizadas em momentos que marcaram o percurso formativo dessas professoras. Essas categorias abrangeram um determinado aspecto em relação aos conhecimentos adquiridos no processo de formação acadêmica ou na atuação pedagógica desenvolvida pelas professoras alfabetizadoras e foram identificados como momentos de: decisão sobre o curso de graduação; estudos, referente à formação inicial e à relação com a prática docente do professor alfabetizador; reflexão sobre a prática pedagógica alfabetizadora, que remeteu à compreensão conceitual sobre alfabetização e letramento e devir, o que correspondeu aos enfrentamentos aos desafios impostos pela carreira como docente.

A ocasião em que aconteceu a escolha pela profissão docente, revelou o como e o porquê se efetivou a opção pela licenciatura em Pedagogia. Os depoimentos demonstraram que o início do processo formativo foi constituído na diversidade das relações cotidianas, considerando a dimensão individual de valores e subjetividades, conforme destacado por Arroyo (2013). O ofício da

docência se situa como uma tarefa que permite ao sujeito ter um encontro com a profissão, em meio às relações sociais estabelecidas no âmbito escolar.

O período de estudos contribuiu com a formação profissional e a relação estabelecida entre a formação inicial e a atuação pedagógica do professor alfabetizador. Quanto às contribuições do processo formativo na prática alfabetizadora, as falas das professoras demonstraram que a formação oferecida pelos cursos de graduação foi incipiente, quanto aos conhecimentos referentes à alfabetização. No entanto, a teoria apresentada durante o curso foi ampliando os saberes por meio da prática, da convivência e da troca de experiências entre colegas de profissão, atuantes nas turmas de alfabetização.

Por outro lado, constatou-se na fala de três entrevistadas que os cursos de formação aproximaram à prática docente, pois apresentaram embasamento teórico-metodológico nas aulas de laboratórios e nos estágios supervisionados. Tal formação contribuiu para a prática alfabetizadora, dando visibilidade à relação entre teoria e prática, de modo a vivenciar o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a aproximação com o fazer pedagógico, uma vez que a condição de estagiárias possibilitou desenvolver ações no ambiente escolar e atuar de forma mediada por professores mais experientes.

O contexto de reflexão remeteu à compreensão conceitual sobre alfabetização e letramento, em que se evidenciou a complexidade de apropriação desses pressupostos por parte das entrevistadas, pois não apresentaram uma descrição com base em referenciais teóricos, mas um discurso oriundo de suas práticas, marcado por construções sociais e fundamentado no fazer pedagógico. Demonstraram a ausência de um conhecimento consistente construído em meio aos cursos de formação inicial e continuada, sem articulação com o fazer pedagógico.

Sobre o reconhecimento da prática de leitura, evidenciou-se nas falas certo distanciamento de materiais de leitura, fosse pelo pouco tempo, devido as atribuições do dia a dia, fosse por não terem construído o hábito de leitura. Assim, ler acontecia somente para o preparo das aulas e na realização de suas tarefas para atender ao seu ofício. Entretanto, duas professoras demonstraram o prazer pela leitura, por isso buscavam formas de possibilitar essa prática em seu cotidiano, quer na fila de espera, quer no transporte urbano, ler tornara-se necessário e prazeroso. Observou-se que a ausência dessa prática trouxe insegurança e fez com que o professor apresentasse dificuldades em relação ao ensino da leitura e da escrita em sala de aula.

O dever referiu-se às ações que mobilizaram o enfrentamento e a superação dos desafios em relação às condições de trabalho nas turmas de alfabetização. Entende-se que ao ter nas mãos a possibilidade de mudança e de melhoria da educação básica, o dever para essas professoras compreendeu o envolver-se com a docência, o que demarcou o compromisso assumido com o processo de ensino e aprendizagem, mesmo ao enfrentar situações precárias para exercer a profissão, persistiram, “vestiram a camisa” e buscaram alternativas para o problema enfrentado.

Os resultados da pesquisa apontaram que o processo formativo a partir de cursos realizados em junção com as experiências do cotidiano trouxeram contribuições significativas para a atuação das professoras alfabetizadoras. No entanto, os dados evidenciaram que é preciso um investimento maior por parte do poder público para programas de formação, bem como a necessidade de

articulação entre os entes federados na gestão da formação continuada de professores em prol de uma melhoria real da qualidade da educação no país. Destaca-se que os investimentos e as políticas para essa melhoria da educação devem ultrapassar aspectos relativos à formação inicial e/ou continuada de professores, garantindo também a valorização da carreira e a profissionalização docente, a melhoria da infraestrutura das escolas, a disponibilização de materiais para alunos e o atendimento e articulação com as famílias.

Assim, por meio do discurso das professoras verificou-se diversas questões que permearam o fazer pedagógico na alfabetização, como: as propostas pedagógicas, a estrutura curricular, a formação e a atuação do corpo docente, o planejamento e a organização da rotina, os saberes e os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético, o processo de ensino e de aprendizagem, entre outras.

As falas das professoras deram visibilidade ao percurso formativo demarcado por momentos constituídos por ações e interações que contribuíram para o devir professor. Tais momentos influenciaram ou impulsionaram o fazer pedagógico, o que deu condições para enfrentar os desafios do contexto escolar, tomando como ponto de partida orientações teórico-metodológicas, vivências e iniciativas colaborativas.

Esse percurso formativo sinaliza a dimensão humana que subsidia o fazer pedagógico e o constituir-se como docente. Em que as práticas educativas não são exercidas sobre um objeto, um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida, mas realiza-se numa rede de relações e de interações com outros sujeitos, num contexto de ações ora gerenciadas por um processo formativo sistematizado, ora por um percurso de vivências, de trocas de saberes e de experiências entre pares, de busca intensiva do enfrentamento às dificuldades e do comprometimento com a docência.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARROYO, Miguel González. Trabalho, educação e teoria pedagógica. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. v. 1, p. 138-165.

ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 20, n. 68, p. 4-162, 1999. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt>. Acesso em: 26 dez. 2020.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2011. 281 p.

BRITO, Antônia Edna. **Os saberes da prática docente alfabetizadora**: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer. 2003. 185f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. **Programa de formação continuada de professores: Pró-Letramento em ação.** 2010. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Petrópolis Centro de Teologia e Humanidade, Petrópolis, 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009. (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de Aula).

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, Priscila; VIANA, Gabriel; SCARELI, Giovana. O espaço sempre inacabado do tornar-se professor: a construção do meio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, vol.21, n.1, p. 215-236, 2016. Disponível em: <https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2951>. Acesso em: 13 maio 2017.

GARCIA, Regina Leite. **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática.** São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas.** Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.) **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. (org.). **Análises Pedagógico-curriculares para os Cursos de Licenciatura Vinculados às Áreas de Artes, Biologia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia no Âmbito da UAB e Parfor.** Documento Técnico. Brasília, Unesco/Mec/Capes, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2022.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização:** políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

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

MELO, Claudiana Maria Nogueira de. **Programas de Alfabetização de professores alfabetizadores de crianças:** análise dos aspectos políticos e pedagógicos. 2015. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

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

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación,** Madrid, v. 350, p. 203-218. 2009b. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 13 jul.2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Org.). **Formação para o letramento:** contextos, práticas e atores. 1. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.

RODRIGUES, Marcelle Pereira **O bom professor alfabetizador:** identificando pistas e desconstruindo olhares. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Alfabetização e letramento:** perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, Maria Betania de C. N. **Formação continuada de professoras alfabetizadoras em matemática:** a experiência no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Dissertação (Mestrado em Educação). 2017. 95f. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/28249/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de%20professoras%20alfabetizadoras%20em%20matem%C3%A1tica....pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VILLELA, Marcos. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996, 298f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

Contribuição dos autores

Autor 1: Autora da dissertação que originou a escrita deste artigo, coleta dos dados da pesquisa, transcrição da entrevista e participação ativa na discussão dos resultados

Autor 2: Orientação da dissertação original e da pesquisa, contribuição substancial para a concepção e análise, interpretação dos dados e revisão final do manuscrito.

Autor 3: Participação na banca de qualificação e de defesa da dissertação original, contribuição ativa na discussão dos resultados e na revisão final do manuscrito.

Enviado em: 21/outubro/2020 | Aprovado em: 20/janeiro/2021