



Artículo

Momentos formativos y de hacer pedagógico en las palabras de las maestras alfabetizadoras

Lívia de Souza Tanus Azarias¹, Ilsa do Carmo Vieira Goulart², Giovanna Rodrigues Cabral³

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

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.

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

¹Profesora da rede Municipal de Nepomuceno. Mestría em Educação. Integrante del grupo de investigación "Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita". ORCID id: <http://orcid.org/0000-0001-7981-2594> E-mail: lviadesouzatanusazarias@yahoo.com.br

²Profesora del Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino y del Programa de pós-graduação em Educação, de la Universidade Federal de Lavras. Doctora en Educación. Postdoctorado en Educación por la Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona. Coordinadora del "Núcleo de Estudos em linguagens, Leitura e Escrita". ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9469-2962> E-mail: ilsa.goulart@ufla.br

³Profesora del Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino y del Programa de pós-graduação em Educação, de la Universidade Federal de Lavras. Doctora en Educación. Coordinadora Asistente del "Núcleo de Estudos em linguagens, Leitura e Escrita". ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4780-516X> E-mail: giovanna.cabral@ufla.br

1. Introducción

Las políticas de formación continua docente han potenciado acciones en diferentes perspectivas teóricas para lograr una educación de calidad en las últimas décadas. De manera específica, se atribuyó cierta visibilidad al tema de la alfabetización, lo que motivó la movilización de políticas públicas nacionales y globales dirigidas a los profesionales que actúan en los primeros años de la Educación Básica (GONTIJO, 2014). Se trata de acciones formativas que cuentan con la movilización de espacios colaborativos de estudios teóricos y conceptuales, para la integración de saberes y socialización de prácticas educativas. Las perspectivas sobre la enseñanza están guiadas por el concepto de “inacabado”, o sea, en la formación como un proceso continuo y dinámico de construcción del conocimiento, de forma colaborativa y dialéctica. (FREIRE, 1996).

En la oscilación argumentativa de diferentes estudios que señalan la deficiencia del proceso de formación docente, la necesidad de movilizar saberes pedagógicos (TARDIF, 2009; 2012) o la acción de la no finalización (FREIRE, 1996) como justificaciones para no alcanzar la calidad educativa, este artículo busca investigar cómo las acciones de formación son percibidas por los profesores, buscando comprender su influencia en las prácticas desarrolladas por ellos en las escuelas donde actúan.

Se argumenta que la educación inicial y/o continua, a partir de mejoras teórico-metodológicas por parte de los profesionales de la educación y de la reflexión sobre la práctica, tienden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, ¿es posible identificar acciones que marcan el proceso de formación de los profesores alfabetizadores? ¿Qué puede señalar el discurso de las profesoras alfabetizadoras sobre los elementos que marcan sus caminos formativos y su práctica pedagógica en las escuelas?

Por lo tanto, este estudio parte de la premisa de que la profesión docente no se restringe a un conjunto de habilidades y técnicas, sino que engloba conocimientos propios de la formación profesional; conocimientos disciplinarios; conocimientos curriculares y conocimientos experienciales (TARDIF, 2012). Y, en general, la formación continua retoma estos saberes específicos desde las disciplinas y pedagógicos, desde las ciencias de la educación, como forma de referenciar las prioridades, énfasis y concepciones de continuidad de los estudios.

Así, a través del discurso de las profesoras, se verificaron varias cuestiones que permean la práctica pedagógica en alfabetización, tales como: las propuestas pedagógicas, la estructura curricular, la formación y actuación del cuerpo docente, la planificación y organización de la rutina, los conocimientos y saberes sobre el sistema de la escritura alfabética, el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

En ese sentido, este artículo tiene como objetivo analizar los momentos que marcaron el camino formativo y las prácticas pedagógicas desarrolladas por los alfabetizadores en el contexto escolar. Para ello, se desarrolló una investigación cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas con alfabetizadores sobre los conocimientos adquiridos en experiencias o en

formación académica, con el fin de evidenciar acciones, acciones e interacciones incorporadas a la práctica pedagógica.

De manera a viabilizar la discusión propuesta, este artículo se organiza en dos secciones argumentativas: la primera presenta una reflexión dirigida a los estudios referentes a la formación inicial y continua de docentes y específicamente de profesores alfabetizadores; la segunda sección presenta los caminos recorridos para develar los caminos de formación de seis alfabetizadoras, participantes de la investigación, y las reflexiones sobre los elementos que marcaron ese proceso.

2. La formación inicial y continua de profesores alfabetizadores

El tema de la formación docente propone una discusión marcada por varias perspectivas teóricas que transitan entre las prácticas educativas y las transformaciones experimentadas a lo largo del tiempo, constituidas por una sociedad contemporánea delimitada por desafíos y avances económicos, políticos y tecnológicos, pero con vestigios tradicionalistas.

Califico de tradicional a esta manera de pensar la formación de profesionales de la educación básica porque es con esta lógica que hemos equiparado, en nuestra tradición pedagógica, las políticas de formación, los currículos y las competencias requeridas de los docentes. Estos aparecen como superhéroes que, en cada coyuntura, en cada escena de la película, tienen que lidiar con las nuevas habilidades, nuevos conocimientos, contenidos y técnicas, las incumbencias (término común utilizado en los dictámenes oficiales de los consejos) que se les atribuyen por las leyes, por las reformas curriculares, por las políticas oficiales o, como se dice ahora, exigidas por los avances de la sociedad del conocimiento, la informática y las tecnologías (ARROYO, 1999, p. 149).

Autores como Tardif (2009; 2012), Teixeira (2007), Arroyo (1999; 2013), Nóvoa (2009), entre otros, han generado discusiones sobre la formación docente, con un énfasis más amplio en la comprensión del proceso de formación, que va más allá de la titulación, certificación, inserción en cursos de graduación, especialización o posgrado. Esto permite pensar la formación docente en un sesgo que parte de la idea de una acción formativa a partir de relaciones humanas entrelazadas, experiencias vividas, valores y creencias, saberes y subjetividades, que ultrapasa la dimensión técnica de la profesionalización académica.

Nóvoa (1992), al abordar la formación de profesores, muestra un abordaje de la formación docente que va más allá de una perspectiva centrada en la dimensión académica, ampliándose a una perspectiva profesional, personal y operativa, a partir del contexto escolar. Para este autor, la formación de profesores ha ignorado el desarrollo personal, independientemente de lo que comprende las acciones de formación y capacitación. En ese entendido, Nóvoa (1992, p. 26) afirma que es necesario invertir en un trabajo constante de

reflexividad crítica sobre las prácticas y la (re)construcción permanente de una identidad personal.

Según Tardif (2012), estas cuestiones han estado en el centro del problema de la profesionalización de la enseñanza y la formación de profesores, argumentando que el saber docente también está constituido por su historia de vida, dado que “[...] la relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de conocimientos ya constituidos” (TARDIF, 2012, p. 36). El autor destaca que la práctica resultante de esta acción formativa está constituida por diferentes tipos de saberes. La pluralidad de saberes otorga al docente la condición de autor y actor en el proceso de formación y construcción del conocimiento.

En el escenario de las producciones académicas, la formación del alfabetizador ha ganado protagonismo, sumando relevancia en el contexto de las discusiones de los últimos años, con los estudios de Brito (2003), Garcia (2008), Castanheira, Maciel y Martins (2009), Kramer (2010), Ribeiro (2014), Rodrigues (2017). Se percibe que la formación docente sufre cambios anclados en los conceptos vigentes para la educación nacional, teniendo en cuenta el contexto social, político y económico del país. Se destaca que la formación docente en Brasil se organiza en dos etapas, en primer lugar, la formación inicial ofrecida en cursos de licenciatura vinculados a la institución de educación superior y la educación continua, a través de la oferta de cursos de formación profesional de posgrado, extensión o perfeccionamiento dirigidos a egresados de licenciaturas y/o docentes en activo (FERNANDES; VIANA; SCARELI, 2016).

La formación inicial de docentes para trabajar en clases de alfabetización abre espacio para discusiones sobre aspectos teóricos y metodológicos, en un campo constituido por varias perspectivas ideológicas que se reflejan en prácticas educativas y en modelos de diversas propuestas pedagógicas que se han ido constituyendo a lo largo del tiempo. En ocasiones, aspectos de la formación inicial dirigidos a la enseñanza de la lectura y la escritura suelen quedar restringidos a la presentación y descripción teórico-conceptual de los métodos de enseñanza, los cuales se sostienen durante un determinado período, mientras que otros se acuñan y definen como mejores opciones para el aprendizaje del sistema alfabético de escritura. Conociendo este constante movimiento de cambio en los modelos educativos, en las teorías del aprendizaje nos damos cuenta de que no hay manera de pensar la formación docente restringida a la relación espacio-tiempo de los cursos de licenciatura. Es necesario crear condiciones para que los futuros docentes puedan reflexionar sobre la práctica pedagógica, desde diferentes enfoques teóricos, incluso durante la formación inicial.

Al promover la calidad de la formación inicial basada en los aspectos teóricos y metodológicos, en diálogo con los profesionales más experimentados, estamos brindando a los futuros docentes autonomía y seguridad para actuar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, reflexionando sobre las mejores estrategias para cada docente en el contexto educativo. Esto es aún más relevante cuando hablamos del proceso de alfabetización, momento que involucra la comprensión y apropiación del sistema alfabético de escritura, el trabajo sistemático de adquisición de lectura y escritura, producción y comprensión de textos, conocimiento de otros componentes curriculares que son

determinantes para brindar éxito en las etapas posteriores de la enseñanza. En cuanto a la importancia de este momento, Villela (1996) afirma que el alfabetizador actúa directamente en la iniciación de los niños en el conocimiento de la lectura y la escritura, además de cuidar de sí mismos, la inventiva y el aprendizaje de diferentes contenidos.

En cuanto a la formación inicial, Gatti *et al.* (2019, p. 95) se refieren a estudios realizados en Brasil por Gatti y Nunes (2009) y Gatti (2012) que señalan “el predominio de una formación más genérica en la disciplina en la que el trabajará el futuro maestro, y muy pocas horas dedicadas, proporcionalmente, a su formación pedagógica y didáctica, no llegando al 10% del tiempo de formación.”

De ello se puede inferir que los contenidos específicos de las materias a impartir en el aula no son el foco de los cursos de formación inicial docente y que esto puede conducir a una insuficiencia formativa para el desarrollo de la docencia. En este sentido, Gatti *et al.* (2019, p. 97) apuntan a

la necesidad de cambios en la oferta formativa, ya sea para que tenga mayor densidad en sus contenidos curriculares, tanto en lo fundamental como en lo práctico, además de contemplar aspectos sociales y éticos, y mostrarse más integradora con las realidades escolares, así como involucrando la interdisciplinariedad.

Los autores también defienden la dimensión práctica en los currículos de formación inicial como un elemento articulador que busca insertar al docente en el contexto de la práctica, “una práctica que no se restringe al hacer, sino que constituye una actividad de reflexión sustentada en la teoría”. (Gatti *et al.*, 2019, pág. 187)

En este sentido, la formación de alfabetizadores se encontraría con la promoción de la alfabetización docente, en el sentido de incentivar sus propios procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Corroborando esta discusión, Melo (2015) señala que nadie facilita el desarrollo de lo que no tuvo la oportunidad de mejorar en sí mismo. Nadie promueve el aprendizaje de lo que no domina, la constitución de significados que no comprende, ni de la autonomía que puede construir. Además, los estudios de saberes pedagógicos y disciplinares, combinados con las prácticas educativas en las escuelas, aunando lo que se presenta en la universidad y lo que se hace en las escuelas. También, la ampliación del concepto de formación más allá de lo que se aprende en los cursos de licenciatura a la idea de que debe darse a lo largo de la vida. En cuanto a la relación entre la educación inicial y continua, Cabral (2010, p.14) señala que:

formación inicial significa la adquisición, por parte de los docentes, de los conocimientos necesarios para el ejercicio de la actividad pedagógica, construida por la agencia formadora, y la educación continua significa el proceso dinámico a través del cual, en el ejercicio de su práctica profesional, los profesores adaptan su formación a las exigencias de las condiciones concretas en las que se sitúan.

Así, hay una expansión de la idea de formación continua más allá de los cursos ofrecidos a los profesionales en ejercicio, con el objetivo de remediar la formación inicial, para entenderla como inherente al trabajo de resignificación de la práctica pedagógica en el día a día. Esta perspectiva refuerza la noción de que el maestro nunca estará listo y terminado para enfrentar todos los matices de su profesión. Además, existe la necesidad de reflexionar sobre los conocimientos necesarios para las acciones docentes y la formación que reciben los profesores.

La formación implica siempre la movilización de varios tipos de saberes: saberes de una práctica reflexiva, saberes de una teoría especializada, saberes de la militancia pedagógica, lo que pone los elementos para producir la profesión docente, dotándola de saberes específicos que no son únicos, en el sentido que no conforman un cuerpo completo de conocimientos, ya que los problemas de la práctica profesional docente no son meramente instrumentales, sino que involucran situaciones problemáticas que requieren decisiones en un campo de gran complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores (PIMENTA; LIMA, 2011, pág. 68).

Cuando se trata de la formación docente como acción continua, se entiende, como destaca Freire (2013, p. 13), que está en juego el proceso de reflexión de la práctica pedagógica, en razón de que “[...] en la formación permanente de profesores, el momento fundamental es la reflexión crítica sobre la práctica”. Para Freire (1996, p.30) la inquietud del docente y la búsqueda de la formación permanente debe estar guiada por la perspectiva de que “[...] mientras enseño, sigo buscando, investigando, enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago”.

En esta dirección, Nóvoa (1992, p. 25) señala que la formación docente es efectiva “[...] a través de un trabajo de reflexión crítica sobre las prácticas y de (re)construcción permanente de una identidad personal”. Por eso, en la movilización de repensar acerca del acto realizado, se percibe que “es tan importante invertir en la persona y darle un estatus de conocimiento a la experiencia”. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Lejos de una concepción de la formación como un proceso acabado, se entiende que, por la propia naturaleza del trabajo docente, la formación continua remite a la idea de continuidad formativa, de la búsqueda de la mejora de los saberes y de las prácticas pedagógicas según las transformaciones del contexto educativo. Reforzando esta idea, Alarcão (2001) concibe la formación continua como un proceso dinámico a través del cual, a lo largo del tiempo, el docente adapta su formación a las exigencias de su actividad profesional. Además, favorece la acción colaborativa entre pares, fomenta la acción de ser investigador de su propia práctica

Para Santos (2017) la educación continua debe ser entendida como un proceso constante de aprendizaje y perfeccionamiento de los conocimientos necesarios para el desempeño profesional, con el objetivo de promover la reflexión sobre el ser y el hacer docente. Esta reflexión se constituye a través de relaciones interpersonales e intrapersonales, que provienen del intercambio de

saberes y de experiencias analizadas, repensadas, reformuladas y/o reflexionadas.

Por lo tanto, pensar el proceso de formación es dialogar con la práctica del alfabetizador, siendo de manera continua, perenne y permanente, ya que la alfabetización, según Arroyo (1998), es designada como un fenómeno que se presenta de forma variada, en lo que se refiere a su enfoque y ha dado lugar a muchos enfrentamientos entre teóricos y prácticos.

Las preguntas sobre la formación de los profesores de alfabetización no son recientes, Ferreiro y Teberosky (1985, p. 60) indagaron en este aspecto: “si la comprensión escrita comienza a desarrollarse antes de que se enseñe, ¿cuál es el papel de los adultos, especialmente de los docentes al aprendizaje?”.

Considerando que los impactos de las transformaciones culturales y tecnológicas provocadas en nuestra sociedad, demandan de los docentes otra postura pedagógica y cambios de paradigmas conceptuales. Frente a eso, se destaca la concepción de alfabetización de Soares (1998; 2008) asociada a la lectoescritura, que exige la comprensión de perspectivas teórico-metodológicas basadas en conocimientos y fundamentos relacionados con la enseñanza de la lengua portuguesa, dando condiciones para que el docente actúe en un ámbito de saberes pedagógicos acorde con el contexto social y cultural de sus alumnos.

3. Caminos recorridos para develar los itinerarios formativos de profesoras alfabetizadoras

La discusión propuesta en este artículo se basó en el testimonio de seis docentes que actúan en el sistema escolar público de una ciudad del sur de Minas Gerais, que aceptaron participar en el estudio⁴. A partir de una investigación exploratoria⁵, con enfoque cualitativo, se utilizó como procedimiento de recolección de datos la entrevista semiestructurada, con énfasis en los aspectos descriptivos de la formación vivida durante la trayectoria profesional de las docentes. Como método de análisis se optó por el análisis de contenido de Bardin (2011), buscando identificar los principales temas y conceptos abordados en un determinado enunciado.

Al priorizar el análisis de temas en determinados enunciados, se opta por el análisis temático, que según Minayo (2007, p. 49) “[...] consiste en descubrir los núcleos de sentido que componen una comunicación cuya presencia o frecuencia significa alguna cosa para el propósito analítico pretendido.

Así, a la hora de las inferencias e interpretaciones, lo que cuenta no es la frecuencia ni las palabras, sino los temas relevantes en los textos que dan

⁴ Los nombres de profesores y escuelas no serán mencionados, para mantener el compromiso ético asumido en el Término de Compromiso para la investigación aprobado por el Comité de Ética con Seres Humanos de la Universidad Federal de Lavras, n. 70591517.9.0000.5148, con dictamen no. 2.227.921 el 17/08/2017.

⁵ De acuerdo con Gil (2002, p. 41) las investigaciones exploratorias “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”.

sentido y responden al objeto de estudio. De ese modo, a partir de la aproximación de fragmentos de los discursos, se buscó una descripción de los aspectos que caracterizaron los diferentes momentos que marcaron el rumbo de formación de las alfabetizadoras. Asimismo, se buscó señalar cuánto contribuyeron los cursos de formación permanente a la práctica pedagógica en relación con la lectoescritura, comparando cómo se activaron los saberes adquiridos en las experiencias vividas y en el proceso de formación académica, al garantizar una acción y una interacción con el conocimiento utilizado en el contexto educativo.

Para mantener el compromiso ético de la investigación, se preservó la identidad de las docentes identificándolas con nombres ficticios. Para ello, se escogieron nombres de mujeres del contexto bíblico, representativas del ambiente cristiano, ya que el tema religioso era relevante en los discursos de las docentes, por tratarse también de un municipio pequeño, con fuertes lazos religiosos.

En cuanto a la formación académica, todos los docentes entrevistados cuentan con un curso de especialización *Lato Sensu* en el área educativa, lo que mostró cierta preocupación por mantenerse actualizadas en los conocimientos del área, revelando durante la entrevista que la búsqueda por el curso de especialización ocurrió para remediar cualquier “brecha” percibida por ellas en su formación inicial, caracterizándose así una formación compensatoria. (Gatti, 2010).

Entre el grupo entrevistado, dos docentes tienen más de dos especializaciones. Quizás esto sea un reflejo de lo que señala Arroyo (2013), de que la búsqueda de calificación profesional se ha incrementado mucho en las últimas décadas del siglo XX, debido al aprecio y/o gratificación que ganaban los especialistas en el mercado laboral.

En la agrupación de los discursos de los docentes en temas relacionados con la trayectoria formativa vivida, se infirieron cuatro categorías de análisis que marcaron esa trayectoria, que fueron denominadas momentos: (a) de decisión, cuando se determina la elección de la profesión docente; (b) estudios, que se refieren a la formación inicial y la relación con la práctica docente del alfabetizador; (c) reflexión, referida a la aprehensión conceptual, comprensión conceptual de alfabetización; (d) desafíos de convertirse en maestro.

Pasamos por la descripción y análisis de los principales resultados de cada una de las categorías de la investigación.

a. Momento de decisión: la elección por la profesión docente

Este hecho correspondió a los aspectos que influyeron en la elección de profesión. Así, se percibió que, en la mayoría de los discursos analizados, la elección de la profesión estuvo relacionada con el entorno social y la condición socioeconómica familiar.

Al hablar de la formación académica y comentar el porqué de ser docente y el tiempo de ejercicio de la profesión, se abrió un espacio de diálogo sobre la elección de la carrera del magisterio, lo que permitió una reflexión sobre el momento de la toma de decisiones por la docencia. Los discursos apuntaban a un período decisivo para la formación como docente, pues incluía experiencias

de vida, incentivos de otros, o incluso inseguridades e incertidumbres respecto a lo que realmente aspiraba profesionalmente. La elección por la enseñanza resultó de aspectos relacionados con las condiciones sociales vividas por las docentes en ese momento particular de sus vidas. Como describe Tardif (2012), el acto formativo de los docentes también es concebido por su historia de vida.

La elección por la docencia también está cargada de una serie de factores que, a lo largo del tiempo, han sido debatidos en el entorno educativo y social. Aspectos como: clase social, condiciones de vida, valor de los cursos de licenciatura, dudas en el acto de elegir una profesión, permean este campo rodeado de discusiones. La investigación identificó que, entre las seis profesoras entrevistadas, solo dos de ellas eligieron la docencia como primera opción. Estas maestras mostraron un deseo de enseñar:

[...] Elegí la docencia porque es una profesión que me gusta y admiro mucho (MARIA, entrevista, 2019).

[...] yo siempre quise sobre todo ser profesora de historia [...] yo tenía una profesora de historia que me explicaba muy bien (RUTE, entrevista, 2019).

Frente al discurso de Rute, es claro que la elección se hace en medio de la admiración de un docente, observación señalada por Teixeira (2007) cuando destaca que, muchas veces, el profesor elige la profesión docente a través de otros profesores que formaron parte de su carrera académica. La elección de la profesión del magisterio no fue aleatoria, sino que fue impulsada por la motivación o inspiración de un maestro.

De los discursos de María y Rute se destaca que el proceso de elección de la profesión docente es independiente de una relación directa con la formación académica. Estudios de Tardif (2009; 2012), Arroyo (1999; 2013), Nóvoa (2009) y Teixeira (2007) sostienen que el convertirse en profesor ocurre incluso antes de su inserción académica, y puede ser influenciado por profesores que formaron parte de la ruta escolar.

Tales influencias movilizan elecciones, posturas, acciones y performances, ya que para Arroyo (1999) hay una acumulación interior del acto experimentado. Con ello se crea un archivo de experiencias, lleno de relaciones sociales, intercambios, diálogos construidos, imágenes que surgen de otras múltiples imágenes, que desencadenan un continuo movimiento de estímulos, que, según el autor, no son fruto de la invención, ni se aprendieron en cursos de formación. Puede verse, por lo tanto, que la práctica docente también es construida por la práctica social cotidiana.

Otro aspecto resaltado se refiere a la elección aleatoria de un curso de graduación. La elección de “ser maestro” no se dio por interés, ni se definió como primera opción, ni siquiera porque fuera una aspiración, un sueño o una mera pretensión, sino que se basó en otras situaciones. En palabras de Ester y Débora, al comentar las razones para estudiar Pedagogía, se pueden observar tales aspectos:

[...] Soy profesora desde hace ocho años. Elegí esta profesión por razones económicas [...] económicamente este era el curso que podía pagar en ese momento (ESTER, entrevista, 2019).

[...] ser maestra no era algo idealizado, entré a trabajar en el año 2000 y fue como por casualidad, pero me encantó (DÉBORA, entrevista, 2019).

La elección de la carrera docente puede darse por razones económicas, por la imposibilidad de pagar otros cursos o de asumir los gastos de viaje. Tales observaciones también fueron señaladas en los estudios de Gatti y Barreto (2009) quienes destacaron que la elección por la carrera de Pedagogía u otras carreras a veces ocurre desde una perspectiva financiera, a un costo asequible en relación a otras carreras de graduación.

b. Momentos de estudios: la formación inicial y la relación con la práctica docente

Los testimonios mostraron una percepción de que la formación inicial tuvo deficiencias, ya que no ofreció los conocimientos suficientes para trabajar con un enfoque de alfabetización. Ante ello, las docentes destacaron el intercambio de experiencias entre pares como un factor de aprendizaje fundamental para trabajar en las clases de alfabetización.

Al proponer a las docentes hablar un poco sobre su formación; sobre dónde fueron a la universidad; sobre el área de formación y la duración de la carrera, las respuestas señalaron que existe cierta distancia entre la teoría estudiada en los cursos de formación inicial y la práctica en la educación básica, por otro lado, destacan la pasantía como una actividad que proporcionó la aproximación con la práctica educativa. Así, se observó que la comprensión del proceso de alfabetización se estructuró en los cursos de formación continua, tratando de observar cómo la fragmentación de los currículos posibilitaba la superación del desfase entre la teoría y la práctica, a la luz de las declaraciones de las entrevistadas.

Madalena (entrevista, 2019) al decir que “la formación lo es todo, la inicial, la complementaria y las demás posteriores”. A la palabra “todo” se le dio cierta entonación, lo que parece darle al proceso de formación cierta relevancia y reconocimiento de la necesidad de mejora continua. Reconoció la fuerte presencia de su madre en su carrera académica: “mi madre me dio un empujón, me dijo que tendría la oportunidad, si corría detrás de cosas, donde el curso de magisterio no iba a dar fundamento suficiente para actuar”.

Otro aspecto destacado en el discurso de los docentes se refiere a la formación a través de la práctica, a través de la propia experiencia de la profesión, de aprender a hacer haciendo. En la entrevista, abordaron que la observación se ha convertido en una herramienta de aprendizaje, pues al observar cómo los compañeros organizan y desarrollan sus actividades, o incluso al observar su propio desempeño, resultó ser un aspecto fundamental para la formación de la práctica pedagógica.

Fui a hacer el magisterio, me lo gustaba, pero al principio no me parecía tan interesante. Era mucha teoría y mi madre ya era profesora hacía 40 (cuarenta) años, entonces yo lo veía, porque yo ayudaba a corregir los exámenes, estas cosas, y no tenía

nada que ver con lo que se hablaba allí, era demasiado distinto de la actuación del día a día (MADALENA, entrevista, 2019).

El testimonio de Madalena se refiere a una intensa discusión sobre la relación entre la teoría y la práctica educativa en los cursos de formación inicial, sobre el saber que involucra situaciones escolares que parecen alejarse del saber conceptual. Lo que Gatti (2010, p. 1371) considera como “insuficiencia formativa” que solidificaría el desarrollo del trabajo docente.

Las docentes destacaron que los conocimientos de graduación eran insuficientes para trabajar en el aula, lo que los llevó a buscar la superación profesional en cursos de educación continua, como especializaciones:

[...] Yo hice un posgrado en Alfabetización y estoy peleando ahí, bien, en el magisterio, porque las vivencias cotidianas traen necesidades que exigen una actualización del docente, entonces en la práctica que vemos [que] tenemos muchas dificultades y el posgrado me ayudó mucho (MARIA, entrevista, 2019).

Se puede señalar que estas preocupaciones sobre la formación inicial no constituyen brechas formativas, ya que, debido a la complejidad de las prácticas educativas, sería imposible que los cursos de licenciatura atiendan todas las necesidades para la enseñanza. Se trata de la concepción de la formación como un proceso, permeado por el contexto en el que se demanda el conocimiento, en situaciones reales. Lo que lleva a la búsqueda de nuevos conocimientos, o la búsqueda de compañeros con más experiencia para solucionar la situación presentada.

De esta forma, Nóvoa (2007, p.1) afirma que es necesario comprender las mejoras en las propuestas de formación docente, ya que “es necesario construir un nuevo lugar institucional” para ellos. Para viabilizar esta construcción, se demanda una base académico-científica, a fin de brindar acciones formativas para acercar la teoría y la práctica. Así como un constante proceso de formación para la (re)construcción de nuevos saberes, que anclan nuevas prácticas.

c. Momentos de reflexión: la comprensión conceptual de alfabetización y lectoescritura.

Se observa que la comprensión de la alfabetización y la lectoescritura aparece como una construcción amplia, basada en saberes variados. Por lo tanto, en este eje de análisis, buscamos saber qué concepción teórica apoyó la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, con el fin de identificar la percepción conceptual que las docentes trajeron sobre el concepto de alfabetización y cómo estas comprensiones ayudaron a la práctica pedagógica.

Hablar de alfabetización y lectoescritura es un saber complejo, ya que los términos traen consigo un debate marcado por numerosas discusiones que, desde los años ochenta del siglo XX, ha permeado el ámbito escolar y diversas investigaciones y trabajos. Comprender los conceptos de alfabetización y

lectoescritura y su aplicabilidad en el cotidiano escolar genera interrogantes, implica dudas, lo que se observa en el discurso de Sara (entrevista, 2019):

[...] alfabetizar es hacer un uso constante de la lectura y la escritura. En mi opinión, es en el curso de la vida, no es porque cuando estás aprendiendo algo diferente, estás ahí en este camino de construcción y eso es lo que creo.

Para ampliar la discusión sobre el concepto de alfabetización, la docente Ester (entrevista, 2019) afirmó que “la alfabetización y la lectoescritura no se distinguen, son todo un mismo conjunto”. En este fragmento, se puede ver que hay la percepción de inseparabilidad de los dos términos, tal como lo describe Soares (1998), pero se omite el concepto. Según Tfouni (2010), alfabetizar es adquirir las habilidades individuales requeridas para leer y escribir, las cuales son necesarias para la interacción de los sujetos en las diversas prácticas sociales. Frente a tales postulados, en lo que respecta a la alfabetización y la lectoescritura, es claro que, si bien un proceso no depende del otro, son interdependientes.

Para Débora (entrevista, 2019) “la lectoescritura se entiende como esa cosmovisión que tiene el niño porque no llega a la escuela sin identificar etiquetas, platos [...] reconoce el chocolate, la marca de yogur”. Lo cual demostró una comprensión más amplia de la alfabetización y la lectoescritura al considerar el uso de la lectura como práctica social (SOARES, 1998).

Por otra parte, evidenciamos en el discurso de los docentes un esfuerzo por asumir las prácticas de lectura y escritura en el día a día, y que, aún ante la falta de tiempo, desarrollan actividades lectoras, provocando o creando situaciones de lectoescritura en el salón de clases. Un aspecto que amplía la discusión sobre la importancia de que el docente ejerza o domine una buena práctica lectora apareció en el discurso de Madalena (entrevista, 2019):

Creo firmemente en una afirmación que dice así: “maestro estudioso estudiante estudioso... maestro lector estudiante lector”. Me encanta escribir y me encanta leer, a todos mis alumnos les encanta escribir y les encanta leer, por supuesto que tenemos particularidades.

La profesora señaló que el proceso de enseñanza parte de la experiencia, lo que puede entenderse en diálogo con la proposición de Melo (2015) quien afirma que solo es posible el desarrollo de lo que se domina, lo que requiere que el perfeccionamiento del conocimiento, de un concepto, de un saber debe ocurrir en primera instancia con el propio maestro. Freire (1996) llama a la incorporación de las palabras, vivir lo que se enseña. Así, se evidencia que, si el docente no experimenta prácticas de lectoescritura, en consecuencia, no podrá desarrollar acciones efectivas de lectura y escritura con sus alumnos.

Antes era una lectora asidua, pero hoy mi lectura realmente, si pienso en lo literario, no me he enfocado en eso. Hoy me he centrado más en leyes, planificación, BNCC. [...] mis lecturas han sido más pedagógicas (DÉBORA, entrevista, 2019).

La profesora mostró cierta percepción de las diferentes formas de leer, ya sea de entretenimiento o de estudio, indicando que la lectura que realiza con frecuencia es una lectura de estudio, con el propósito de planificar una práctica pedagógica.

Considerando el acto de leer y escribir como una práctica social, es fundamental que el alfabetizador tenga hábitos diarios de lectura, provocando en sus alumnos el gusto por la lectura y la escritura. Se entiende que corresponde al docente valorar las potencialidades de los estudiantes al brindarles la experiencia de los contextos de lectoescritura. Cagliari (1998) enfatiza que es necesario conocer cómo se da el proceso de aprendizaje en el estudiante y, por ende, comprender el nivel de lectura y escritura de los estudiantes, para formar lectores y escritores competentes y autónomos.

d. Momentos desafiantes: convertirse en maestro

En el discurso de las profesoras, se destacaron algunas acciones e interacciones que interfirieron en el desempeño de las actividades cotidianas como alfabetizadora, lo que repercutió en el proceso de formación. Tales acciones demostraron el compromiso de los docentes con su profesión, aún frente a los desafíos que enfrenta el abandono social y político de la educación, cuando, por ejemplo, dijeron que era necesario recurrir a sus propios recursos económicos para promover clases diferenciadas.

[...] pero mi planificación se hace desde la matriz, sí, pero también tomo muchas cosas y me adapto a mi realidad, porque de nada me sirve cumplir todo un plan y decir "lo hice", si mi estudiante no lo tiene aprendido, así que me gusta hacerlo bien con la realidad de mi clase. En ese momento voy a buscar recursos, si no los consigo, voy a la supervisora, voy a hablar con mis compañeras alfabetizadoras, tomo el caso y voy a buscar ayuda hasta que trate de encontrar el camino para ese niño (Esther, entrevista, 2019).

El discurso de Ester mostró una preocupación y una actitud de búsqueda en las acciones e interacciones con las compañeras, para solucionar los problemas encontrados en relación con el aprendizaje de un niño en particular.

[...] amo a mi profesión, incluso me la arreglo económicamente para dar una clase diferente. Creo que el maestro en general termina haciendo esto porque se pone la camiseta en nombre de la educación. Usamos diferentes recursos, nos preocupamos porque estamos muy involucrados. Nos preocupamos por eso, entonces creo que invertimos más que el gobierno, a veces, invertimos en los niños, ¿no? Creo que un maestro hace una gran diferencia (Esther, entrevista, 2019).

En cuanto a las condiciones laborales del maestro, presentada por las autoridades públicas con desprecio por la educación básica, Ester desahogó que siente la falta de apoyo para planificar y ejecutar sus clases, denuncia que la

escuela recibió computadoras, pero están dentro de las cajas, porque no hay un técnico para instalarlos, lo que hace inútil la adquisición de estos materiales electrónicos, lo que dice ser importante para sus alumnos y también para su trabajo: "Hoy en día nos es imposible dar clases sin buscar en internet, hay que estar preparada, ¿verdad?, incluso sería un sufrimiento para nosotros y para el estudiante, hay muchos sitios de investigación de este tipo en el área de la educación [...]", enfatiza que el profesor "lleva su camiseta por el nombre de la educación", quien paga económicamente para impartir una clase diferenciada, ya que se preocupa con el aprendizaje, se involucra con las prácticas educativas, lo que demuestra su compromiso con su profesión. (ESTER, entrevista, 2019).

Así, el discurso señaló que las condiciones potenciaron el "devenir", que representaba la acción de convertirse en un maestro. Tales acciones, según Nóvoa (1992), van más allá de una perspectiva centrada en la dimensión académica, pues se dan en el ámbito de las escuelas, de la realidad educativa.

De esta forma, se percibió que el proceso de formación se constituyó en el contexto de la vivencia de la propia profesión, de modo que promovió la repercusión de diferentes saberes en las prácticas de estas profesoras a partir de la elaboración de planes de clase, la reflexión sobre la práctica, sobre la práctica docente, como o por qué se aplicó un determinado método. Se observó una preocupación por retratar los desafíos y dificultades enfrentados para contribuir a la práctica pedagógica, con la construcción de un proceso de enseñanza más efectivo, cuando la maestra Sara (entrevista, 2019) habló sobre el miedo de enfrentarse al aula después de salir de la universidad:

[...] es esa pregunta... Yo tenía ese pequeño miedo cuando escuchaba de otros maestros que ya estaban trabajando, que ella se encontraría con niños de varios tipos, y entonces pensé, "¿seré capaz de hacerlo ¿bien?"

En la misma línea, las preocupaciones de Débora mostraron que los desafíos eran numerosos, dado el contexto social y cultural involucrados, estudiantes con dificultades y familias rotas:

Había muchos de ellos en una sala con veintisiete alumnos en formación en aquel entonces seis años todavía se llamaba la fase introductoria, pero luego muchos e incluso todos en la escuela vieron que se estaba alfabetizado a los seis años, pero la fase introductoria fue un momento de transición, por lo que el número de estudiantes fue un desafío. La heterogeneidad del salón de clases era otro desafío porque a la vez teníamos niños que estaban más allá, teníamos muchos que estaban abajo y el maestro [necesita] tener esa flexibilidad, no dejar a nadie atrás, pero también no retrasar, no hacer con que ese niño perdiera el estímulo, este fue otro desafío muy grande (DÉBORA, entrevista, 2019).

El discurso de la maestra señaló la falta de preparación para tomar una clase de alfabetización, justo después de salir de la universidad. Es evidente la necesidad de una base sólida durante este proceso de formación académica,

con miras a garantizar la autonomía de las educadoras para realizar las prácticas educativas. Sobre tales observaciones, Cagliari y Rojo (1998) afirman que la práctica de este educador necesita trascender la mera repetición, es necesario llegar a etapas, comprender cómo sucede el proceso de aprendizaje del alumno.

Con ello, se observó que la búsqueda de la formación continua se muestra como un momento necesario para perfeccionar conocimientos que la formación inicial no logró consumir. Cuando las docentes hablaron de formación continua, destacaron los desafíos enfrentados para aplicar las actividades pedagógicas, como objetivos de los encuentros de formación que se propusieron construir, que muchas veces no se llevaron a cabo.

Se notó que las profesoras a veces se quejaban de sentirse como un agente solitario, las expresiones: “correr detrás”, “buscar”, “pedir ayuda a los compañeros”, predominaron en los discursos, durante varias declaraciones de las entrevistas. Cuando se les preguntó sobre el inicio de su carrera y si la formación inicial fue la base de sus prácticas educativas, respondieron:

[...] es muy difícil para nosotras tener un supervisor allí para hacer las reuniones pedagógicas, pero para ayudar con las actividades es muy difícil. Siempre es necesario para mí correr detrás pidiendo ayuda cuando la necesito en relación con un estudiante (MARIA, entrevista, 2019).

En el discurso de María hay un lamento por no encontrar apoyo de profesionales especializados para esta función en la propia escuela, como también aparece en el discurso de Madalena (entrevista, 2019), cuando relata que en el momento en que comenzó a actuar en el magisterio, ella no tenía apoyo de supervisión y si hubiera tenido ayuda en su carrera: “Yo no tendría que correr detrás de muchas cosas que había que hacer, por ejemplo, esperar a que la maestra descansara para enseñarme y tener paciencia, porque ella tenía otros compromisos”.

Otro aspecto presente en el discurso de las profesoras se refirió al problema de la sobrecarga de trabajo. Ester afirmó sentirse abrumada, pues entendió que había una demanda tanto de enseñar como de educar: “el trabajo del docente ha cambiado, va más allá de las prácticas pedagógicas”. Para este docente, los cambios en la sociedad en relación a la estructura familiar provocan problemas de socialización y aprendizaje, ya que carecen de valores morales y éticos, una conducta respetuosa en las relaciones entre docente y alumno y entre alumnos, lo que se refleja directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Frente a eso, se destaca que las expresiones más recurrentes en los discursos de las profesoras apuntan al devenir docente, lo que se refiere al camino formativo de los alfabetizadores marcado por acciones que exigen enfrentar los desafíos en el trabajo docente, yendo más allá la visión del docente como agente solitario y el reconocimiento de la proactividad en el acto de “ponerse la camiseta”, de constituirse en docente.

4. Consideraciones finales

En este estudio, reflexionamos sobre el camino formativo vivido por las profesoras alfabetizadoras, con el fin de señalar situaciones o acciones que impulsaron su devenir docente. A partir de las entrevistas, fueron enumeradas algunas ocurrencias, categorizadas en momentos que marcaron el camino formativo de estas docentes. Estas categorías abarcaron un determinado aspecto en relación con los conocimientos adquiridos en el proceso de formación académica o en el desempeño pedagógico desarrollado por las profesoras alfabetizadoras y fueron identificados como momentos de: decisión sobre el curso de graduación; estudios, referentes a la formación inicial y a la relación con la práctica docente del alfabetizador; reflexión sobre la práctica pedagógica alfabetizadora, que se refería a la comprensión conceptual de alfabetización y lectoescritura y devenir, que correspondía a los enfrentamientos a los desafíos impuestos por la carrera de docente.

La ocasión en que se produce la elección de la profesión docente reveló cómo y por qué se implementó la opción por la carrera de pedagogía. Los enunciados mostraron que el inicio del proceso formativo se constituyó en la diversidad de las relaciones humanas cotidianas, considerando la dimensión individual de los valores y subjetividades, como lo destaca Arroyo (2013). La profesión docente se sitúa como una tarea que permite al sujeto tener un encuentro con la profesión en medio de las relaciones sociales que se establecen en el ámbito escolar.

El período de estudio contribuyó a la formación profesional y la relación establecida entre la formación inicial y el desempeño pedagógico del profesor alfabetizador. En cuanto a las contribuciones del proceso de formación en la práctica de la alfabetización, los discursos de las profesoras evidenciaron que la formación ofrecida por los cursos de graduación era incipiente, en cuanto al tema de la alfabetización. Sin embargo, la teoría presentada durante el curso amplió el conocimiento a través de la práctica, la convivencia y el intercambio de experiencias entre colegas profesionales, actuantes en clases de alfabetización.

Por otro lado, se constató en el discurso de tres entrevistadas que los cursos de formación se acercaban más a la práctica docente, pues presentaban una base teórico-metodológica en clases de laboratorio y pasantías supervisadas. Tal formación contribuyó a la práctica alfabetizadora, visibilizando la relación entre teoría y práctica, de manera a vivenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, el acercamiento a la práctica pedagógica, ya que la condición de pasantes posibilitó desarrollar acciones en el espacio escolar y actuar mediado por profesores más experimentados.

El contexto de reflexión se refirió a la comprensión conceptual de alfabetización y lectoescritura, en el que se evidenció la complejidad de apropiación de estos supuestos por parte de las entrevistadas, pues no presentaban una descripción basada en referentes teóricos, sino un discurso derivado de sus prácticas, marcado por construcciones sociales y fundamentadas en la práctica pedagógica. Demostraron la ausencia de un saber consistente construido en medio de cursos de formación inicial y continua, sin articulación con la práctica pedagógica.

En cuanto al reconocimiento de la práctica lectora, se evidenció cierto alejamiento de los materiales de lectura en los discursos, ya sea por el poco tiempo, debido a las atribuciones del día a día, o por no haber construido el hábito lector. Así, esta práctica se realiza únicamente para la preparación de las clases y durante las clases, y en el desempeño de sus tareas para cumplir con su oficio. Sin embargo, dos docentes demostraron el placer de leer, y por eso buscaron la forma de hacer posible esta práctica, ya sea en la fila, en el transporte urbano, la lectura se vuelve necesaria y placentera. Se observó que la ausencia de esta práctica trae inseguridad y provoca que el docente presente dificultades en cuanto a la enseñanza de la lectura y escritura en el aula.

El devenir se refirió al reconocimiento de los desafíos enfrentados por las profesoras, en relación a las condiciones de trabajo en las clases de alfabetización. Se entiende que al tener entre manos la posibilidad de cambio y perfeccionamiento de la educación básica, el devenir docente incluye involucrarse con la docencia, demarcando el ámbito de compromiso asumido con el proceso de enseñanza y aprendizaje, aún frente a situaciones precarias para el ejercicio de la profesión, insistieron, “vistiendo la camisa” de la enseñanza.

Los resultados de la investigación mostraron que el proceso de formación basado en cursos tomados en conjunto con experiencias cotidianas trajo contribuciones significativas para el desempeño de las profesoras alfabetizadoras. Sin embargo, los datos evidenciaron que se necesita una mayor inversión por parte del gobierno para los programas de formación, así como la necesidad de articulación entre las entidades federativas en la gestión de la formación continua docente en pro de una mejora real en la calidad de la educación de los padres. Se destaca que las inversiones y políticas para esa mejora de la educación deben ir más allá de los aspectos relacionados con la formación inicial y/o continua de los docentes, garantizando también la valorización de la carrera docente y la profesionalización, la mejora de la infraestructura de las escuelas, la disponibilidad de materiales para los alumnos y la asistencia y coordinación con las familias.

Las entrevistas permitieron visualizar el camino formativo de las profesoras alfabetizadoras y comprender algunos momentos, acciones e interacciones que contribuyeron al devenir docente, con el fin de incidir o potenciar la práctica pedagógica, enfrentar los desafíos del contexto escolar, tomando como punto de partida orientaciones teórico-metodológicas, experiencias e iniciativas que marcaron el camino de la formación.

El camino formativo dio visibilidad a la dimensión humana que subsidia la práctica pedagógica y la constitución de un docente. En las que las prácticas educativas no se ejercen sobre un objeto, un fenómeno a conocer o una obra a producir, sino que se realizan en una red de relaciones e interacciones con otros sujetos. En un contexto de acciones e interacciones a veces gestionadas por un proceso formativo sistematizado, a veces por un recorrido de vivencias, intercambios de saberes y experiencias entre pares, en la búsqueda intensiva para enfrentar las dificultades, búsqueda de alternativas, reconocimiento y compromiso con la enseñanza.

Referencias

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: 26 dic. 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/2016/Portarias/PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.pdf. Acesso em: 26 dic. 2020.

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. 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. **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 mayo 2017.

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

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 ene. 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 ene. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, 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.

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.

MARTINS, Ângela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTED BR On-Line**, Rio de Janeiro, v. 35, p. 1-10, 2009.

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.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem-sucedidas.** 2006. 282f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

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.

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

Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843/pdf_1.
Acesso em: 28 mar. 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.

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 sep. 2020.

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

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

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.

TEDESCO, Sirlei. **Formação continuada de professores**: experiências integradoras de políticas educacionais - PNAIC e PROUCA - para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública. 2015, 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.

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.

Contribución de las autoras

Autora 1: Autora de la disertación que dio origen a la redacción de este artículo, recolección de datos de investigación, transcripción de la entrevista y participación activa en la discusión de los resultados

Autora 2: Orientación de la disertación e investigación original, contribución sustancial a la concepción y análisis, interpretación de datos y revisión final del manuscrito.

Autora 3: Participación en el comité de calificación y defensa de la tesis original, contribución activa en la discusión de los resultados y en la revisión final del manuscrito.

Traducción del original en portugués AZARIAS, L. de S. T.; GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. *Momentos formativos e fazer pedagógico nas palavras de professoras alfabetizadoras* por Camila Rezende de Carvalho, email: cami_resende@hotmail.com

Enviado en: 21/octubre/2020 | Aprobado en: 20/enero/2021