



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Vaneide Corrêa Dornellas

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS: construindo processos formativos
colaborativos**

UBERLÂNDIA

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vaneide Corrêa Dornellas

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS: construindo processos formativos
colaborativos**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Geovana Ferreira Melo

UBERLÂNDIA

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

D713 2023	<p>Dornellas, Vaneide Correa, 1972- Desenvolvimento Profissional de Professoras Alfabetizadoras: [recurso eletrônico] : construindo processos formativos colaborativamente / Vaneide Correa Dornellas. - 2023.</p> <p>Orientadora: Geovana Ferreira Melo. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.28 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Melo, Geovana Ferreira, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 44/2023/387, PPGED				
Data:	Sete de dezembro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	09:13	Hora de encerramento:	13:30
Matrícula do Discente:	12013EDU040				
Nome do Discente:	VANEIDE CORREA DORNELLAS				
Título do Trabalho:	"Desenvolvimento Profissional de Professoras alfabetizadoras: construindo processos formativos colaborativos."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O aprendizado da Docência de Professores/as Bacharéis: saberes, identidade docente e desenvolvimento profissional"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Gercina Santana Novais - UNIUBE; Priscilla de Andrade Silva Ximenes - UFCAT; Camila Lima Coimbra - UFU; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU e Geovana Ferreira Melo - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Geovana Ferreira Melo, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Diante da qualidade científica da tese de doutoramento a banca recomenda sua publicação.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Geovana Ferreira Melo, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/12/2023, às 18:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Lima Coimbra, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/12/2023, às 19:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 08/12/2023, às 19:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gercina Santana Novais, Usuário Externo**, em 11/12/2023, às 09:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Usuário Externo**, em 18/12/2023, às 14:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5002446** e o código CRC **75E22520**.

Dedico esse trabalho

A minha mãe Maria Dornellas,
Minha alfabetizadora.
Que ao seu modo, me possibilitou
a apropriação do código linguístico,
de acordo com suas crenças,
subjetividades e identidade profissional.
Ao seu modo me introduziu no mundo
da leitura e escrita e contribuiu para o
sucesso da minha trajetória escolar.
A vitória desse momento também é sua.

AGRADECIMENTOS

Um longo percurso de construção da minha história pessoal e profissional me trouxe até aqui. A escrita desta tese é apenas uma etapa de construção dessa jornada. No decorrer dos últimos quatro anos, tive a oportunidade de partilhar conversas, vivências, apoio e aprendizados com muitas pessoas. Este trabalho não é resultado de um desafio ou esforço individual, mas, coletivo, dos que dão vozes e escrita àqueles que estão frente à sala de aula, buscando criar condições para um processo de emancipação humana na Educação Básica. Aqui, expresso a minha gratidão a todos que direta ou indiretamente contribuíram com essa caminhada.

A Deus, por me manter em equilíbrio físico e mental, conceder sabedoria, discernimento e disposição para a realização deste estudo.

A meu pai, José Correia, que sempre torceu pela vitória das filhas, mas, infelizmente, não está aqui para vivenciar essa alegria. Sinto constantemente a falta de seus ensinamentos e exemplo de vida.

À minha família, que torceu por mim, especialmente ao meu companheiro, Dirceu e meus filhos, Giovana e Victor, pelo apoio e paciência empreendida durante o período de dedicação à pesquisa, desde os estudos para as provas do concurso, até a finalização desta tese. Foi sempre confortante saber que vocês estavam por perto.

Em especial, agradeço à minha eterna orientadora, Dra. Geovana Ferreira Melo, por tudo o que ensinou sobre o sentido de ser professora e a importância do afeto na relação entre aquele que ensina e quem aprende; isso favoreceu a minha segurança e superação de tantos desafios. Sua serenidade na condução deste trabalho trouxe gratidão e marcas indeléveis. A você nutro admiração e reconhecimento por confiar em mim.

Às professoras alfabetizadoras que se dispuseram a participar desta pesquisa. Essa conquista não é minha; é nossa. Aprendemos a trabalhar juntas, crescemos de forma colaborativa e florescemos nossa autonomia e profissionalização docente. Gratidão pelo convívio e partilha nesses dois anos. Foram momentos inesquecíveis, de diálogo e troca. Como vocês me ensinaram!

À minha companheira de chão da escola, Dra. Luciana Muniz, que tantas vezes me inspirou. Me incentivou a estudar, a me envolver nos cursos de formação, me

encantar com a proposta do Diário de Ideias e seus pilares teóricos. Obrigada por cada troca de experiência, pelos muitos aprendizados, despertar e encorajamento.

À minha amiga, Carla, pelas orações constantes e palavras de ânimo nos momentos de angústia e pela escrita do *abstract*. Às minhas amigas, Rita e Hélia, por me confortarem nos momentos de desânimo e cansaço. À minha amiga, Maria Fernanda, que o PPGED me presenteou, pelos momentos em que compartilhamos risadas, desesperos, chocolates e aprendizados.

Às professoras Dra. Fernanda Duarte Araújo Silva e Dra. Camila Lima Coimbra, pelas ricas contribuições no Exame de Qualificação e por percorrerem esse caminho até a minha defesa. À Dra. Gercina Santana Novais, pelos longos anos de apoio na minha jornada. É uma alegria ter você na banca de defesa da tese. À professora Dra. Priscilla de Andrade Silva Ximenes, por ter aceitado meu convite em participar do momento final da caminhada deste doutorado.

Aos professores e funcionários do PPGED/UFU, pelo carinho e atenção recebida, em todos os momentos solicitados. Foi difícil o enfrentamento da pandemia Covid-19 no início das minhas aulas, mas, vencemos aqueles momentos difíceis com as aulas virtuais. Lamento por não podermos estar juntos, presencialmente, em todas as disciplinas cursadas.

DORNELLAS, Vaneide Corrêa. **Desenvolvimento Profissional de Professoras Alfabetizadoras:** Construindo processos formativos colaborativos. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na Linha Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. O objetivo principal foi analisar as possíveis contribuições de ações formativas colaborativas para a construção de novos saberes, para a resignificação da identidade profissional, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras de escolas da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. A pesquisa foi orientada por pressupostos teórico-metodológicos que conduziram as ações formativas, de modo a privilegiar os processos crítico-reflexivos e dialógicos, na interface entre a prática vivida pelas professoras participantes e a base teórica. A investigação, de abordagem qualitativa, foi orientada pelos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, com o delineamento da modalidade de pesquisa-formação (Josso, 2004). O *corpus* da pesquisa foi composto por audiografações transcritas de dez sessões de Grupo Dialogal (Domingues, 2004), além dos registros reflexivos produzidos pelas professoras alfabetizadoras que participaram do processo formativo da metodologia do Diário de Ideias (Muniz, 2020), oferecido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura em parceria com o CAp ESEBA da Universidade Federal de Uberlândia, nos anos de 2019 e 2020. A partir da análise do material, dois Núcleos de Significação (Aguar; Ozella, 2015) foram construídos: o primeiro refere-se à dimensão interna, que envolve o “Ser professora alfabetizadora”, por meio de manifestações relativas às experiências familiares, pessoais e culturais; a luta pela autonomia docente; as crises e angústias da profissão e a afetividade na profissão docente. O segundo núcleo refere-se à dimensão externa da “Prática Pedagógica na Alfabetização”, com centralidade para as manifestações de aspectos relacionados à formação; ao trabalho solitário; ruptura com concepções conservadoras e às dificuldades impostas pelas más condições de trabalho. A análise indica que os espaços formativos, provocadores de processos dialógicos, que incentivem discussões crítico-reflexivas e a problematização das práticas pedagógicas em contexto, constituem-se em possibilidades concretas de superação das necessidades formativas das professoras alfabetizadoras. Portanto, os espaços de formação e desenvolvimento profissional docente devem superar modelos prescritivos, distanciados das realidades da escola e dos condicionantes sociais, políticos e culturais que nela interferem, como é o caso da proposta de formação de professores oferecida pela Secretaria de Educação do Município de Uberlândia em 2022, em consonância com a Política Nacional de Educação que entrou em vigor em 2019. Ao retirar das professoras a possibilidade de autoria das ações pedagógicas, pela imposição metodológica que desconsidera o protagonismo dos estudantes no processo da aprendizagem da leitura e escrita pelos materiais institucionalizados pelo Programa de Alfabetização Alfa e Beto, identificamos contradições quanto à concepção crítico-reflexiva de docência, à autonomia docente e, sobretudo, à sistematização da práxis pedagógica emancipatória. Diante do exposto, a tese defendida está expressa no seguinte enunciado: a pesquisa-formação, por suas características e dimensão colaborativo-dialógica, se consolidou como relevante para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que viabilizou a resignificação da identidade profissional docente, a construção de novos saberes e a possibilidade de fazer rupturas com o que está instituído oficialmente, a partir de uma práxis pedagógica insurgente.

Palavras-chave: Pesquisa-formação; Professoras Alfabetizadoras; Desenvolvimento Profissional Docente; Grupo Dialogal.

DORNELLAS, Vaneide Corrêa. **Professional development of literacy teachers: Collaboratively creating preparation processes.** 2023. Dissertation (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

ABSTRACT

This study is part of the line of research “Knowledge and Education Practices” of the Graduate Program in Education at Universidade Federal de Uberlândia. The main goal is to analyze how collaborative teacher preparation practices might contribute to build knowledge and to reframe professional identity, considering the professional development of literacy teachers working for the municipal school network of Uberlândia. The theoretical and methodological framework of this research guided the education practices, favoring critically reflexive and dialogical processes in the interface between the theory and the practice of the teachers. This qualitative research is based on the principles of dialectical and historical materialism and on the outlining of training research methodology (Josso, 2004). The research analyzed sound recordings of ten Dialogue Group sessions (Domingues, 2004) as well as the reflective reports of the literacy teachers participating in the study. In 2020 and 2019, these teachers engaged in and implemented the education program *Diário de Ideias* (Muniz, 2020) provided by the Pró-Reitoria de Extensão e Cultura and the CAp ESEBA at the Universidade Federal de Uberlândia. Through the analysis, we generated two meaning nuclei (Aguiar; Ozella, 2015). The first one refers to the internal dimension of “being a literacy teacher” expressed in terms of cultural, family and personal experiences; of the fight for autonomy in teaching; and the anxieties, crisis and affections of the career. The second meaning nucleus refers to the external dimension of “literacy pedagogical practices” centered on the preparation; the solitary work; the difficulties imposed by poor working conditions; and on the breaking of conservative notions. This study suggests how training environments might enable literacy teachers to overcome their educational needs by supporting dialogical processes that encourage critical reflexive discussions and problematization of pedagogical practices in context. These environments should overcome prescriptive models that are far removed from the reality of schools with its limiting factors – social, historical and cultural, among others. An example of such models is the program for teacher training provided in 2022 by the Uberlândia Municipal Education Secretariat consonant with the National Education Plan set in 2019. Through institutionalized materials provided by the literacy program “Alfa e Beto”, the municipal program imposes a methodology that overlooks how students are lead characters in the process of learning to read and write, while giving teachers no autonomy over the pedagogical activities. We noted that the program seems to contradict the critical reflexive conception of teaching, teacher autonomy and, most importantly, the systematization of an emancipatory praxis of pedagogy. Therefore, considering its characteristics and its collaborative and dialogical dimension, training research is relevant for the professional development of teachers. It enables reframing the teacher’s professional identity, building knowledge and breaking with what is officially institutionalized through an insurgent praxis of pedagogy.

Keywords: Training research; Literacy teachers; Teacher professional development; Dialogue group.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

FIGURA 1: Caminho metodológico da pesquisa.....	333
FIGURA 2: Princípios do Diário De Ideias.....	766
FIGURA 3: Programas Nacionais de Alfabetização	13030
FIGURA 4: Ciclo de vida da borboleta	2144
FIGURA 5: Cronograma das sessões de Grupo DialogalERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.9	
FIGURA 6: Elementos estéticos nos encontros do Grupo Dialogal.....	22121
FIGURA 7: Propostas de Reflexões a partir dos Elementos Estéticos.....	22222
FIGURA 8: Reflexões desencadeadas a partir dos elementos estéticos	2233
Figura 9: Processo de análise dos Núcleos de Significação	22929
FIGURA 10: Manifestações de fatores.....	24242
FIGURA 11: Aspectos do Desenvolvimento Profissional Docente.....	2744
FIGURA 12: Núcleos de Significação.....	2755
FIGURA 13: Fatores internos mencionados.....	2777
FIGURA 14: Fatores externos mencionados.....	2922

QUADROS

QUADRO 1: Resultado de busca de trabalhos produzidos entre 2018 e 2023, no Portal de Periódicos da CAPES.....	644
QUADRO 2: Resultado de busca de teses e dissertações produzidos entre 2018 e 2023, no IBICT	655
QUADRO 3: Teses identificadas que interessam ao objetivo da pesquisa	655
QUADRO 4: Referenciais legais da política de formação de professores a partir da promulgação da LBD 9394/96.....	1088
QUADRO 5: Competências específicas para os professores de acordo com a Resolução CNE/CP 02/19	1266
QUADRO 6: Dados das professoras participantes.....	21111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especial

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC-FC- Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

BNC-FI- Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Profs. da Educação Básica

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

Cemepe - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz

CNE - Conselho Nacional de Educação

Cole - Congresso de Leitura

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

DCNFC - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores para a Educação Básica

DCNFI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

EaD - Modalidade de Educação a Distância

EB – Educação Básica

Edub - Instituto de Educação Baseada em Evidências

Faced - Faculdade de Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Forumdir - Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros Departamentos de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenv. do Ensino Fund. e Valorização do Magist.

GEAE - Grupo de Estudos da Alfabetização da Eseba/UFU
GEAI - Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial
GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Ed. Básica e Superior
Ideb- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBCT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES - Instituições de Ensino Superior
IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
Paba - Programa Alfa e Beto de Alfabetização
Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMU - Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNAIC - Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
Proex -Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROFA - Programa de Formação de Professores
PRÓ-LETRAMENTO Programa Mobilização pela Qualidade da Educação
Saeb – Sistema de avaliação da Educação Básica
Sealf - Secretaria de Alfabetização
SEA - Sistema de Escrita Alfabética
SEF - Secretaria de Educação Fundamental
Simec - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SME - Secretaria Municipal de Educação
SNE – Sistema Nacional de Educação
UAB - Universidade aberta do Brasil
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UnB – Universidade de Brasília

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

I INTRODUÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.5
II MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA: DA ALFABETIZAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.5
2.1 Estudo do Conhecimento – o estado da questão sobre a formação e desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.3
2.2 O encontro com a formação no âmbito da metodologia do Diário de Ideias	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.72
III A PESQUISA-FORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA.	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.4
3.1 Fundamentos da pesquisa-formação	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.4
3.2 Reflexão, autoformação e ações interformativas	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.3
3.3 Instrumentos, construção e análise das informações	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.8
IV POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.3
4.1 Formação de professores e alfabetização: as duas últimas décadas	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.6
4.2 Políticas de formação de professores alfabetizadores e metodologias de alfabetização	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.32
4.3 Perspectivas política e metodológica da Política Nacional de Alfabetização	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.5
4.4 Para além da aquisição do código linguístico	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.71
V FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.7
5.1 De que formação estamos falando? a unidade teoria-prática	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.81
5.2 Identidade profissional docente e as subjetividades no espaço escolar	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.5
5.3 Prática pedagógica e saberes docentes...	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.1
5.4 Autonomia e profissionalização docente: caminhos para o desenvolvimento profissional docente	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.6
VI O CONTEXTO DA PESQUISA E A PRODUÇÃO DE INTERPRETAÇÕES	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.3
6.1 As professoras participantes e o cenário da pesquisa	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
6.2 A apreensão dos sentidos,.....	224

6.2.1 Levantamento de pré-indicadores	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.30
6.2.2 A constituição dos indicadores	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.40

VII NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: os sentidos produzidos em grupo: a metamorfose em ação.....

ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.3	7.1 Influência das dimensões internas na prática pedagógica	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.7
7.2 Influência dimensões externas na prática pedagógica	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.92	
7.3 Manifestações de transformações nas concepções de alfabetização e nas práticas pedagógicas	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.5	

VIII CONCLUSÕES.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.6
REFERÊNCIAS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.3
APÊNDICES	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.51

INTRODUÇÃO

A formação humana é um movimento que perpassa toda a vida. Formar-se para a docência é um processo de aprendizagem individual e coletiva que se realiza diante de variadas relações com o conhecimento, por meio de diversificadas perspectivas filosóficas, epistemológicas, políticas, ideológicas, entre outras. Essas relações compõem o desenvolvimento profissional docente (DPD) de acordo com suas interações sociais e ambientes culturais, principalmente no contexto escolar e em espaços de formação, apesar de acontecerem também em outros locais.

A atuação profissional no magistério, seja no nível básico ou superior, implica processos formativos contínuos, de modo a viabilizar o adensamento teórico-metodológico de acordo com as demandas relativas à profissão docente. Entretanto, ações esporádicas, rápidas e descontínuas, fora do ambiente escolar, que não consideram as reais situações vividas em sala de aula, dificilmente produzirão transformações nas práticas pedagógicas, exatamente por não serem sistematizadas a partir dos contextos e das concretas necessidades formativas dos docentes.

Apesar da formação continuada ou permanente de professores ser um direito garantido em lei, como valorização do magistério, muitas vezes é entendida mais como um dever ou obrigação do que como um direito (Alvarado-Prada, 2007). A falta de engajamento dos docentes e, às vezes, até a resistência a processos formativos, ocorrem devido a diversos fatores, dentre os quais destacamos: a oferta de ações de formação continuada fora da carga horária de trabalho na escola; temas que não atendem às necessidades formativas do corpo docente, desconectadas da realidade

sócio-histórica-cultural; desconsideração aos saberes e experiências docentes; ausência de espaço político-pedagógico para trocas de experiências, assim como para a construção e reconstrução de concepções e conceitos.

Nesse sentido, a formação de professores produzida por agentes externos à escola, que desconhecem sua realidade, traz pouca ou nenhuma contribuição ao desenvolvimento profissional dos docentes. A oferta desses cursos de formação continuada, comumente desconsideram a unidade teoria-prática, na medida em que privilegiam a prática em detrimento da reflexão teórica, essencial para viabilizar a análise da complexidade da docência. De outro modo, os projetos de formação, ao terem como princípios os processos dialógicos e colaborativos, por meio da discussão coletiva sobre as práticas produzidas no contexto da escola e suas demandas, podem contribuir para a superação dos problemas enfrentados na docência, pois, se constituem em espaços profícuos de trocas de experiências e de reafirmação das identidades profissionais.

Consideramos a formação docente elemento indispensável para o desenvolvimento profissional, podendo o conceito de formação docente possuir diferentes significados. Contudo, está sempre alicerçado a um processo de construção de conhecimentos que viabilizam o exercício profissional dos professores. A compreensão do conceito de formação docente, que embasa esta investigação, se baseia em processos crítico-reflexivos que possibilitam interações e troca de saberes significativos sobre a prática pedagógica, diante de um procedimento colaborativo e dialógico dos professores, com vistas ao DPD, a partir das efetivas demandas e necessidades formativas dos participantes.

Um fator considerado importante nesta pesquisa é a necessidade de o processo de formação acontecer fundamentado e integrado à prática pedagógica, entendida, a partir dos estudos de Sacristán (1999), como ação do professor no espaço da sala de aula, que interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Segundo o autor, as reflexões sobre suas ações docentes levam o professor a assumir uma atitude problematizadora da prática e, com essa atitude, modifica-se e é modificado, pois “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (Sacristán, 1999, p. 73). O acúmulo de conhecimentos oriundos da experiência profissional, segundo o autor, reflete em sua prática pedagógica.

O entendimento de Sacristán (1999) possibilita tecer um diálogo com Marcelo Garcia (2009, p. 9), ao assegurar que “o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”. Por meio da reflexão se encontram respostas aos problemas inerentes à prática pedagógica, no entanto, não estamos nos referimos a uma reflexão individual da ação docente, mas, sim, ao exercício de uma prática reflexiva coletiva e colaborativa (Ibiapina, 2008) alicerçada na práxis, em constante movimento de transformação.

Para Marcelo Garcia (1999), a constituição da identidade docente é um importante elemento para o DPD e se dá em torno dos processos de socialização pelos quais perpassam a trajetória profissional dos professores. É um processo de construção permanente do sujeito nos âmbitos individual e coletivo, que compreendem suas experiências de vida social, momentos formativos e atuação no contexto escolar. Os processos identitários docentes, são, portanto, marcados pela subjetividade daquele que se constitui e daqueles com os quais o professor interage, pois estão, também, vinculados aos contextos sociais e momentos históricos.

Nesse sentido, a identidade profissional é a forma com a qual os docentes definem a si e também aos seus pares. Para Marcelo Garcia (2009, p. 11), a identidade docente “é uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos”. Pautamo-nos, pois, no entendimento de que a constituição da identidade docente é elemento substancial ao DPD e se dá em torno dos processos de socialização pelos quais passa o docente, que compreendem sua trajetória de vida, os momentos formativos e sua atuação profissional.

Pimenta (1999) afirma que a construção da identidade docente é uma premissa para a profissionalização do professor e se constrói a partir da significação social da profissão, de práticas consagradas culturalmente, da análise das práticas à luz das teorias existentes e das construções de novas teorias, bem como do confronto entre as teorias e as práticas. Segundo Veiga (2006), a estruturação dessa identidade permeia por toda a vida profissional, desde o momento da escolha em ser professor, e perpassa por sua formação inicial e continuada.

A formação inicial docente integra e promove a construção da identidade docente e, portanto, é um espaço privilegiado, no qual o professor tem a oportunidade

de construir saberes teóricos e práticos. Estes, porém, devem ser articulados com o fazer docente, pois teoria e prática são dimensões indissociáveis na constituição do processo de formação. Os saberes construídos nos cursos de licenciatura devem contribuir para o entendimento dos saberes pedagógicos e, também, das relações sociais, econômicas e políticas e de como esses contextos influenciam as diretrizes no âmbito educacional.

A formação continuada de professores se constitui, portanto, como um processo contínuo de construção de saberes que se integraliza com o exercício da docência e tem ocupado relevante espaço de debate entre os pesquisadores educacionais, especialmente porque a formação contínua pode contribuir para superar limitações ou insuficiências da formação inicial, mas, também, porque é um espaço de oportunidade para reflexão, (re)construção de saberes coletivos e reinterpretções sobre o processo educativo. O fazer pedagógico está relacionado com os saberes e as experiências vividas pelos professores (Nóvoa, 2012); portanto, é multideterminado por uma série de fatores que constituem sua identidade profissional, como suas crenças, história de vida, trajetória profissional, além dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos vivenciados (Melo, 2018).

Pesquisas sobre a formação de professores (Pimenta, 2005; Domingues, 2009; Franco, 2003; 2005; 2016; Ibiapina, 2008; Imberón, 2009; Melo, 2018; Marcelo Garcia, 2009; Romanovski, 2007; Oliveira-Fomosinho, 2007; 2009; entre outros) têm revelado a necessidade de pensar a formação continuada de professores como espaço-tempo necessário para a reflexão sobre a prática pedagógica a partir da realidade vivida pelos professores, bem como mobilizar saberes sobre suas práticas e associá-los com as teorias educacionais, constituindo assim, a formação como um espaço de possibilidades para o DPD.

A formação continuada, nesse sentido, é uma disposição necessária para o enfrentamento dos desafios da profissão docente, em sua tarefa na construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento emancipatório dos alunos e participação na sociedade, com vistas à transformação social. Nas últimas décadas, em especial após a promulgação da Constituição Federal (1998) e da LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, muito se discutiu sobre o direito à educação, o papel da escola e a preocupação da escola em formar as crianças em sujeitos autônomos, criativos, capazes de solucionar problemas, conviver e cooperar com os

outros, ser solidário, desenvolver habilidades e competências de argumentação, análise crítica dos conteúdos, entre outros. Destarte, os desafios para formar para a cidadania consciente são muitos e precisam ser enfrentados, tanto pelo poder público, quanto pelos profissionais da educação.

No Brasil, a década de 1980 reflete um período de significativas mudanças nas discussões para construção de alternativas para o ensino no Brasil, mas, também, um campo de disputas políticas, concepções, ideologias e relações de poder. Por um lado, grupos comprometidos com a educação e o papel da escola, preocupados com a formação de cidadãos mais conscientes e envolvidos com a transformação preconizaram debates e mudanças nas diretrizes para a educação no país. Por outro lado, temos assistido grupos que defendem a privatização das instituições escolares e a subordinação e submissão dos professores em detrimento da autonomia das escolas e dos professores, orientados por uma ideologia conservadora, ancorada em princípios da racionalidade técnica. Essas constatações confirmam ser a educação um campo de disputas.

A promulgação da Constituição Federal, em 1988, foi um marco importante na construção da democracia no país e foi o fulcro para os debates que antecederam a promulgação da LDB 9394/96, diante da afirmação da educação como direito fundamental. Em seu art. 6º, a Constituição impõe ao Estado e à família o dever de assegurar a educação. No art. 205º, garantiu o acesso da população de 7 a 14 anos ao Ensino Fundamental, e no art. 201º estabeleceu reserva da receita da União, estados e municípios para o desenvolvimento da educação. Porém, muitas modificações foram realizadas na LDB ao longo dos últimos 25 anos, em virtude de necessidades e demandas em relação tanto aos ensinos Fundamental e Médio quanto à formação de professores. A promulgação da LDB 9394/96 é considerada um marco para os avanços na área da educação, o que implica a necessidade de considerar o contexto mais amplo das políticas públicas, para compreender, também, as rupturas e retrocessos nas diretrizes educacionais após sua publicação. Muitas revisões e atualizações foram realizadas em pontos essenciais antagônicos às conquistas iniciais dessa lei.

As políticas públicas para a Educação são definidas em consonância com as mudanças nos cenários social, econômico e político de transformação da sociedade. As políticas públicas não são neutras; pelo contrário, revelam as concepções,

princípios e visão dos grupos que estão no poder. É importante lembrar que a atual conjuntura brasileira se encontra em um processo de globalização econômica, guiado pelo alargamento da economia capitalista, em um contexto de política neoliberal (Dornellas, 2003). Nesse processo, profundas alterações ocorreram nas políticas voltadas para a educação, principalmente com a intervenção de mecanismos internacionais, sob a justificativa de assessorar os governos a desenvolverem políticas educativas adequadas às especificidades do país. Como por exemplo, as concepções de formação e de alfabetização expressas por essas políticas na década de 1990.

O cenário educacional, nesse período, foi marcado por debates e muitas discussões em relação à valorização da escola e dos profissionais da educação, principalmente, após a propagação da referida lei e dos debates referentes à formação integral da criança e aprendizagens mais significativas, realizados no âmbito das discussões no Brasil. Apesar de vários conflitos e confrontos entre grupo políticos, bem como convergências e divergências entre os professores no chão da escola, nesse período, muitos docentes se preocuparam com a criação de planos para uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento do protagonismo de seus alunos. O mesmo aconteceu no contexto da formação de professores. Mudanças nas concepções dos professores a respeito dos processos de ensinar e aprender requerem tempo para refletir sobre o fazer pedagógico e, com isso, os espaços de formação inicial e continuada precisam ser construídos para atender a tal perspectiva.

Entretanto, diversas transformações na esfera social, em um contexto advindo de uma democratização do Estado, reverberaram em alterações no contexto educacional, especialmente porque ocorreram em um território demarcado politicamente pelo ideário neoliberal. As políticas públicas educacionais são discutidas e propostas mediante as necessidades do modelo econômico e, portanto, muitos debates no contexto da elaboração da LBD foram conduzidos em cumprimento das propostas de políticas neoliberais que orientaram os ajustes macroeconômicos e de reforma do Estado, numa conjuntura de crise de contenção do gasto social público. A crescente ascensão do modelo neoliberal no Brasil, nos anos 1990, produziu profundas mudanças na sociedade e na economia nacional (Dornellas, 2003).

Segundo Dornellas (2003), a ideologia neoliberal é sustentada pelas agências multinacionais, que induzem a prevalência da lógica financeira sobre a lógica social na condução das políticas públicas. Os altos índices de repetência na Educação

Básica são criticados por esses mecanismos internacionais e apontam a baixa qualidade do ensino como causa do fracasso e evasão escolar; direcionam, assim, o despreparo dos professores como justificativa da baixa capacidade de aprendizagem dos alunos. Por isso, por meio de suas diretrizes, incentivam a melhoria das habilidades dos professores por meio de formação inicial e continuada, e a integração dos governos municipais e estaduais na responsabilidade de oferecer o Ensino Básico.

Não se deve pensar em políticas educacionais sem considerar o contexto no qual elas foram elaboradas, quem as elaborou e por quem serão desenvolvidas. Se antes da promulgação da LDB havia um contexto de globalização, com definições de novos paradigmas que abarcavam acordos entre a sociedade civil e o Estado, após a sua propagação podemos observar um contexto representado por um modelo de Estado que concede ou autoriza uma governança expressa por parcerias público-privadas. Essa é uma tendência de perspectiva pós-neoliberal na qual o Estado passa a elaborar suas regras políticas (Ball, 2014). Novas relações de trabalho, serviços sociais como possibilidade de lucro e a visão do cidadão como consumidor são exemplos desse processo de construção de novas regras nas diretrizes educacionais.

Em relação à formação de professores para o Ensino Básico, foram criadas políticas de vínculo entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas, com vistas à melhoria da qualidade da educação. Um exemplo foi o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2015), com a proposição de “[...] realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a oferta nas instituições públicas de educação superior” - Meta: 16.1 (Brasil, 2015), em diferentes redes de ensino, para garantir a formação permanente dos professores do Ensino Básico. Nessa articulação do Sistema Nacional de Educação, as universidades assumiram compromisso com a formação de professores que atuavam no ensino, e também foram firmadas parcerias, inclusive com instituições privadas, usando os recursos do Governo.

Ao incorporar a valorização do professor, no art. 67 da LDB, foi dada responsabilidade ao poder público local, quando direcionada aos estados e municípios, e definindo que poderiam decidir sobre sua política educacional, o que trouxe reflexos significativos para a formação continuada dos professores. Diante do discurso de valorização dos professores e das Universidades nas políticas de

formação inicial e continuada, medidas e estratégias vão sendo cada vez mais elaboradas, para a responsabilização dos docentes na qualidade do ensino das escolas públicas. Um exemplo são as medidas anunciadas no PNE, que vinculam os direitos dos professores aos resultados dos alunos nas avaliações externas, o que demonstra o baixo reconhecimento social da profissão, por parte do Governo.

Entretanto, não se pode responsabilizar os professores pelo fracasso na aprendizagem dos alunos, pois a educação é um fenômeno multirrefencial (Ardoino, 1998), complexo e, como prática social, deve ser compreendida a partir de seus múltiplos condicionantes. A formação, apenas, não é solução para a melhoria da qualidade do ensino. As condições oferecidas, como jornadas de trabalho, tempo para planejamentos e estudos, planos de carreira profissional, salários mais justos, número de alunos por sala, regimes de contratação, e vários outros elementos do processo educativo, também afetam a qualidade da educação. Ademais, a formação, por si só, não garante melhores professores. As ações formativas devem ter como objetivo viabilizar o processo permanente de profissionalização do magistério e estar alinhadas às necessidades educativas dos docentes. Esses aspectos também precisam fazer parte de uma política pública de valorização dos professores,

Não adianta exigir que os professores respondam às demandas e expectativas educativas dos estudantes do século XXI ou que estejam preparados para fornecer um processo de aprendizagem significativa aos alunos, se o próprio sistema educacional não oferece condições para essa atuação. Nos últimos anos, as políticas educacionais têm se mostrado muito mais preocupadas com as obrigações impostas pelos mecanismos externos de profissionais qualificados do que pelas necessidades internas de melhoria da escolarização.

Exemplo dessa situação é a instituição da Base Nacional Comum para a formação continuada de professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e a homologação da Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica. A nova Resolução, com as diretrizes para a formação dos professores do Ensino Básico, é moldada a partir da lógica privatista e mercadológica, desconsiderando o desenvolvimento da autonomia do professor e a sua capacidade de tomar decisões frente aos desafios da prática docente. Sobre esse assunto discutiremos mais adiante.

No caso dos programas de formação de professores para a alfabetização, tem ocorrido nos últimos anos amplo debate sobre as políticas públicas para o ensino da leitura e escrita, atrelado a concepções e práticas docentes. Nas últimas décadas do século XX, principalmente a partir da década de 1980, a discussão sobre aspectos metodológicos foi acrescida de debates sobre a concepção de leitura e escrita e de como a aprendizagem acontece, considerando novas formas de abordar o fenômeno da alfabetização. A ênfase no pensamento da criança sobre a escrita e o protagonismo de seu próprio aprendizado (Ferreiro, 1985), tendo como base os estudos de Piaget sobre o processo de construção de conhecimento, tomou forma sob a perspectiva da psicogênese da língua escrita. Ao mesmo tempo, no país, avançaram as discussões sobre os conceitos de alfabetização e letramento (Soares, 1988) como processos independentes, porém interdependentes e indissociáveis. Essas discussões devem acontecer no contexto das práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2004).

O foco das discussões do campo complexo e plurifacetado, que é a alfabetização, se deslocou de uma preocupação com os métodos de ensino para o modo como a criança aprende, a interação entre o outro e o mundo, e a produção de sentidos e significados. Para compreender esse deslocamento há de se conceber as mudanças produzidas historicamente, em face da divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro (1985) sobre o desenvolvimento da escrita na criança, na década de 1980, e a propagação do conceito de letramento defendido por Soares (1988). Ademais, as reflexões sobre a dimensão discursiva na aquisição da linguagem, a partir dos estudos de Smolka (1987), sustentaram a interação e a linguagem como constitutivas do conhecimento da escrita. A difusão dessas ideias favoreceu um trabalho de reelaboração conceitual no campo da alfabetização, na década de 1990.

Paralelamente a esses avanços na concepção da aprendizagem da leitura e escrita, a alfabetização se tornou foco das políticas públicas e investimentos do Governo Federal nas duas primeiras décadas do século XX, com escopo de diminuição do fracasso escolar, e, com isso, o lançamento de políticas para a formação continuada dos docentes dessa área, com vistas a melhorar a qualidade do ensino da leitura e escrita. Os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), para a formação de professores alfabetizadores, foram abandonando os discursos dos métodos tradicionais de alfabetização – sintéticos (alfabético, fônico

silábico), analíticos (palavração, sentencição, global) – e instituindo políticas de formação continuada a partir de descobertas e discursos mais atuais sobre os processos de leitura e escrita. Nesse contexto, é oportuno lembrar que o movimento de discussão sobre teorias e práticas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e a formação de professores para esse processo apresentam disputas e, muitas vezes, contradições, ancorados em uma dinâmica de tensões sociais e, sobretudo, políticas.

As ações realizadas pelos governos para a formação continuada dos professores alfabetizadores nas duas últimas décadas – Programa de Formação de Professores (PROFA – 2000 e 2001), Pró-Letramento (2005) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC – 2012) utilizaram materiais disponibilizados pelo MEC para as escolas públicas de todo o país. Sobre as ações e perspectivas de concepções sobre a aprendizagem da leitura e escrita para os programas de formação de professores alfabetizadores trataremos mais à frente. De antemão, elucidamos que esses três programas nacionais para formação de docentes para a alfabetização, desse período, consideraram os conhecimentos teóricos e práticos acumulados sobre a temática, principalmente a partir do final do século XIX. Os referenciais teóricos presentes nos cursos de formação, sobretudo, no PNAIC, último plano para a formação de professores para a alfabetização, antes das diretrizes atuais para a formação de professores alfabetizadores, foram amplamente discutidos por meio da participação de pesquisadores e professores das universidades públicas brasileiras.

Em 2018, foram encerradas as ações de formação do PNAIC, já em vigor desde 2012, com uma nova equipe política assumindo o MEC. Em 2019, iniciou-se um novo plano para a alfabetização no país, denominado Política Nacional de Alfabetização – PNA. Essa política destaca as ações de alfabetização baseadas em evidências científicas, propondo a implementação de estratégias de avaliação e monitoramento que desconstruam toda a ciência de alfabetização criada no país nas últimas décadas.

Os documentos e materiais dessa política de Estado definiram a alfabetização como ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético e indicaram que o método fônico como metodologia de alfabetização deveria ser adotado, apresentando como finalidade combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional (Art. 1º do Decreto 9765) (Brasil, 2019). Com isso, colocou-se em xeque uma concepção de formação crítico-reflexiva que considera a autonomia docente, a mobilização de saberes docentes, processos de construção coletiva e a

sistematização de práticas docentes experienciadas nas propostas de cursos de formação dos últimos planos de alfabetização. Ademais, concepções sobre a aprendizagem da leitura e escrita baseadas em importantes estudiosos e pesquisadores (Ferreiro, 1985; Soares, 2004; Smolka, 1987; 1988; Piaget, 1985; Vigotsky, 1984; 2009; Bakhtin, 2003) praticadas nas últimas décadas no país, e que deram sustentação às últimas políticas de formação de professores alfabetizadores, foram totalmente descartadas.

O processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita sofreu uma ruptura paradigmática de conceitos de alfabetização, aprimorados nas ações dos processos formativos para alfabetizadores nos programas dos últimos 20 anos. Além de desconsiderar as práticas da teoria psicogenética e a concepção de letramento, correntes bastante discutidas anteriormente nos cursos de formação para docentes alfabetizadores e nos materiais distribuídos pelo Governo, ignorou as intensas discussões, pesquisas e desdobramentos sob a perspectiva discursiva (Smolka, 1988) na alfabetização, amplamente difundida nos estudos sobre alfabetização, no país, nos últimos anos. As novas diretrizes desprezam as discussões sobre o conceito de alfabetização no Brasil nos últimos 40 anos, como reflexão sobre o sistema de escrita em um processo que considera as relações e usos da língua nas práticas sociais, bem como a apropriação da linguagem verbal, a interação social, os fatores culturais e históricos que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita.

A adoção da instrução fônica para a aprendizagem da leitura e escrita na PNA evidencia a retirada do protagonismo, autonomia, criticidade e autoria sobre a aprendizagem do aluno, bem como a do professor, no processo de ensino. Volta-se a adotar um método tradicional de alfabetização que mostrou sua ineficiência no país, já no século XX. Segundo Mortatti (2010), a discussão sobre métodos de alfabetização, “provocada pela apresentação da proposta do método fônico em oposição ao construtivismo, recoloca no centro dos debates a disputa pela hegemonia de projetos políticos na formulação e implementação de políticas públicas” (Mortatti, 2010, p. 334) para a alfabetização no Brasil. Nesse sentido, essa política se concretiza como perspectiva ideológica imposta por organismos internacionais, que nega o contexto histórico do processo de alfabetização no Brasil e retrocede aos avanços conquistados no campo da aprendizagem da leitura e escrita com base em pesquisas

e conhecimentos críticos construídos a partir de uma prática efetivada nas salas de aula.

Os materiais da PNA anunciam que o indivíduo é alfabetizado quando tem a compreensão da relação entre grafema/fonema e fonema/grafema, ou seja, quando percebe que cada letra do alfabeto representa um som, e este precisa ser memorizado, por meio de repetições. A história da alfabetização no Brasil revela que esse conceito já havia sido superado, mas a nova política traz à tona a discussão sobre os métodos tradicionais e empiristas na educação, nos quais se homogeneíza o ensino. Por meio dos discursos de alfabetização que balizam os documentos da PNA, a Ciência Cognitiva é considerada como única fonte de comprovação verdadeiramente científica.

Entretanto, entendemos que alfabetizar-se não é simplesmente aprender a codificar e decodificar. É importante que a informação que o aprendente recebe faça sentido para ele, e que a partir dela, opere sobre a linguagem, aprenda sobre a escrita em diálogo com os outros e consigo mesmo, a partir das interações com colegas e professores. É fundamental que ele se sinta parte da produção histórica e cultural, para pensar e agir sobre a escrita. Esse processo se dá na relação social e prática dialógica e não no ensino de representações gráficas dos sons da letra. Para que esse processo seja significativo, vários elementos devem ser levados em conta, como o modo de agir das crianças, de pensar, falar, a forma verbal de linguagem, seus conhecimentos prévios, as experiências do seu cotidiano, a interação entre seus pares, sua criatividade, suas descobertas, sua ação no processo de aprender a ler e escrever.

Todavia, esses elementos, não são considerados quando a educação é submetida a ajustes ao neoliberalismo, por meio de um ensino rápido que objetiva formar indivíduos para o mercado de trabalho e a necessidade de submetê-los a processos de alienação e submissão, e portanto, fora da sua realidade social. Entendemos ser esse o contexto da aprovação da política de alfabetização no ano de 2019.

Para Sacristán (1999), o ideal da educação pública, de ser espaço em busca de soluções para o desafio da modernização ética e social, é encoberto pelo discurso único que advoga em favor da lógica de mercado como garantia do conceito de liberdade. Vivemos em uma crise das certezas na educação, segundo a autor. Essas,

estão traduzidas na forma de orientações gerais para a ação dos sujeitos e para a lógica das instituições e do currículo. Muitas incertezas e complexidades estão presentes no contexto pós-moderno, e causam certa instabilidade nas concepções e na prática dos professores. Nesse contexto, são lançadas ideias de estabilidade por meio de práticas que apresentam como sustentação um pensamento linear e positivista (Sacristán, 1999).

Para buscar legitimar o cumprimento das diretrizes da PNA, o Governo desenvolveu o programa Tempo de Aprender, para formação de professores alfabetizadores e da educação infantil, com base nas diretrizes, objetivos e princípios dessa política, e pauta o discurso em um ideal moderno de eficiência, alfabetização mais rápida, evidências científicas internacionais, estratégias de avaliação e monitoramento. A base dos cursos oferecidos não considera a consciência crítica do professor, do protagonismo mediante os desafios do processo de alfabetização, da construção de sua autonomia e da instrumentalização para a criação de propostas de trabalhos que desafiem as crianças e as levem a problematizar a sua realidade social.

Todavia, uma formação que desvaloriza os saberes docentes e retira do professor a sua subjetividade do ato educativo, por meio de materiais e ações das quais ele não tem autonomia para atuar nos múltiplos condicionantes do contexto escolar, não nos parece promover a melhoria da qualidade da educação. Para auxiliar o docente na busca de novos caminhos teórico-metodológicos para aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e nas possibilidades de transformações da prática pedagógica, o processo formativo deve ser um espaço no qual o educador tenha a oportunidade de compreender e refletir sobre sua própria realidade, em diálogo com seus pares, para atuar, também, como protagonista e sujeito do processo de ensinar e aprender.

Nesse sentido, é fundamental que o professor participe de processos formativos que incentivem a reflexão sobre seus saberes, sua prática pedagógica e do processo educativo. Ao refletir sobre as transformações, propiciadas por novas metodologias que contribuam com os processos de ensinar e aprender, o professor poderá aprofundar o desenvolvimento de sua identidade profissional docente. Portanto, é essencial que os temas a serem trabalhados nesse processo estejam relacionados com suas demandas formativas.

A literatura da área educacional, nas últimas décadas, tem evidenciado que os professores necessitam de espaços contínuos de formação para se desenvolverem como profissionais transformadores, espaços esses que permitam as reflexões sobre a necessidade de mudanças e as suas consequências, e, portanto, possibilitem transformações nas práticas docentes e conseqüentemente, no contexto escolar. Para tanto, Imbernón (2010) argumenta que a formação deve viabilizar o desenvolvimento de profissionais críticos e investigadores de sua própria prática, além de ressaltar que a formação continuada deve contribuir tanto para o desenvolvimento profissional e institucional como também para o desenvolvimento humano. Esse reconhecimento pessoal eleva a qualidade do trabalho docente e possíveis ressignificações de sua prática docente.

O exercício do fazer educativo requer um compromisso teórico-metodológico intenso, que nem sempre é compreendido na formação inicial. Na verdade, esse compromisso é ressignificado na atuação do fazer pedagógico, no diálogo com os pares, e se estende por meio dos cursos de formação continuada. Nesse movimento, os professores constroem e reconstróem sua identidade profissional na interação com o outro (Dubar, 2005), e com a integração de conhecimento teórico aos saberes e práticas docentes, em constante processo de construção.

Nos espaços de formação, a experiência e a prática docente efetivadas pelos participantes devem ser instrumentos de análise e reflexão para compreensão das suas ações e escolhas metodológicas, assim como as fragilidades e potencialidades do seu próprio fazer pedagógico. O processo formativo deve favorecer a relação dialética entre teoria e prática (Ibiapina, 2008), na qual o docente tem a oportunidade de buscar elementos para entender melhor a sua atuação. Esses processos, ao estarem alicerçados em uma produção de conhecimentos que viabilizem o DPD, poderão contribuir para o atendimento às demandas e necessidades formativas dos professores participantes.

A atividade reflexiva no decorrer do ato educativo leva os docentes a assumirem novos compromissos e projetos de trabalho. Para tanto, segundo Sacristán (1999), a análise da ação pedagógica deve superar o ponto de vista instrumental, oferecido por uma racionalidade técnica, sobretudo porque a dimensão subjetiva dos docentes interfere em sua ação educativa. Vale ressaltar que elementos psicológicos, sociais, econômicos, entre outros, interferem nos processos de decisão,

escolhas, percepções, valores e sentimentos e precisam ser considerados nas tomadas de decisão das ações. Afinal, a ação docente é efetivada por sujeitos históricos e contextualizados e os professores se situam na complexidade do processo educativo e na realidade contraditória. De acordo com Sacristán (1999),

a formação não é brilho subjetivado emprestado pelas obras da cultura; ela molda qualidades dinâmicas nos sujeitos. Isto é algo que é projetado na vida, já que o ser transformado é agente livre que utiliza a formação para dar sentido e direção a suas ações. A cultura, como algo objetivado - elaborado e disponível - intervém, após ter sido subjetivada, como mecanismo reflexivo nas ações dos sujeitos e nas atividades sociais, no sentido de que agimos com base no conhecimento que temos da realidade das relações sociais. Sem os instrumentos para capacitar a consciência reflexiva, não há participação plena na sociedade, nem possibilidades de participação no processo de reprodução inovadora e aberta da tradição (Sacristán, 1999, p. 162).

Consideramos que a formação docente é um espaço fundamental para desenvolvimento da consciência reflexiva. Todavia, são expressivos os desafios vivenciados pelos professores nos processos formativos, considerando a diversidade de concepções e posicionamentos políticos e ideológicos presentes nas diretrizes oficiais, bem como a multiplicidade de conceitos sobre o papel da educação e da formação docente que orientam esses processos.

A desvalorização dos profissionais da educação reflete contundentemente na ausência da diacronia de concepções e, conseqüentemente, das práticas docentes, que estão diretamente ligadas com as políticas de formação. A formação, portanto, não é o principal elemento de transformação da realidade social por meio da educação, visto que os docentes não podem ser responsabilizados individualmente pelo fracasso da escola, refletido nos altos índices de reprovação e insucesso escolar. Políticas de formação alicerçadas em mudança e transformação social, condições de trabalho, remuneração e valorização da profissão docente são alguns dos elementos importantes para o desenvolvimento profissional dos professores e transformação social.

Ao partir da compreensão de que as ações das professoras são orientadas pelos seus saberes docentes, articulados com suas características subjetivas e o contexto em que essas ações acontecem, a abordagem de pesquisa em educação deve acontecer de forma contextualizada ao trabalho docente, permitindo conexão

entre a prática educativa e o percurso investigativo. Melo (2018) afirma que é preciso criar espaços para que os processos formativos sejam significativos e tenham como pressuposto a unidade teoria-prática e a reflexão, a partir da realidade em que se realiza a docência. Para a autora, “é fundamental que o professor compreenda a realidade em que atua, a sala de aula e os processos de ensino-aprendizagem para ter condições de intervir nessa realidade” (Melo, 2018, p. 128).

Hodiernamente, tem crescido, significativamente, o número de pesquisas utilizando metodologias que articulam a pesquisa e a formação continuada de professores. Diversas modalidades de pesquisas objetivam intervir na ação dos seus participantes por meio de atividades formativas contextualizadas. Essas modalidades de pesquisa se baseiam em pressupostos de uma racionalidade crítica, que busca superar a razão instrumental. É, portanto, mais humana, mais dialógica, na qual os sujeitos participantes produzem conhecimentos a partir do exercício de uma escuta sensível do outro e, a partir dela, a reflexão sobre suas vivências e experiências como docentes. Há, nessa perspectiva, maior aproximação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, privilegiando a ideia da dimensão formativa da pesquisa.

Diversas denominações são dadas a essa modalidade de pesquisa, e também existem muitas formas de realizar a investigação, descritas por vários autores, como Pesquisa-Ação (Thiollent, 1998; Barbier, 2004), Pesquisa-Ação Pedagógica (Franco, 2005), Pesquisa Colaborativa (Ibiapina, 2008), Pesquisa Participante (Freire, 1990), Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa (Pimenta, 2005), Pesquisa-Ação integral e Sistêmica (Morin, 2004), entre muitos outros. Há algumas questões entre essas tipologias da pesquisa-ação que são convergentes, tais como: a realização da pesquisa como processo formativo, a produção de conhecimento por meio da reflexão, a conexão entre a prática educativa e a investigação partindo da realidade vivida em sala de aula pelos professores, a criação de condições para o desenvolvimento profissional e humano, o protagonismo docente, a unidade teoria-prática e, sobretudo, a possibilidade de conhecer a realidade para transformá-la. Essa perspectiva investigativa considera a identidade e a subjetividade dos participantes da pesquisa e a intencionalidade quanto às múltiplas determinações do contexto social histórico na qual estão inseridos. Considera, ainda, a formação como processo dinâmico, coletivo e em permanente construção, dentro de uma abordagem qualitativa.

Nóvoa (1992) argumenta que “a formação não se constrói por acumulação [...] mas, sim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 25). Dessa maneira, temos como premissa que a interface entre pesquisa e formação pode desencadear processos de conscientização que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, por meio de uma prática reflexiva e crítica da realidade social.

Diante desses apontamentos referentes à relevância da reflexão crítica nos espaços de formação de professores, e imbuída do desejo de apreender o sentido da formação docente para os professores alfabetizadores e sua relação com o DPD, esta pesquisa se desenvolveu a partir do seguinte questionamento: Ações formativas dialógicas e colaborativas propostas para um grupo de professoras alfabetizadoras podem favorecer a resignificação da identidade profissional, a construção de novos saberes docentes e o desenvolvimento profissional docente? Outras questões problematizadoras também orientaram a investigação: Quais as possíveis contribuições da pesquisa-formação para a resignificação das concepções de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e possibilidades de mudanças na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras? Quais significados e sentidos das experiências formativas vivenciadas foram atribuídos pelas professoras?

Diante dessas questões é objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar as possíveis contribuições de ações formativas dialógicas e colaborativas para a resignificação da identidade profissional, para a construção de novos saberes docentes e para o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras.

Os objetivos específicos, visando a efetivação do objetivo geral, são:

- a) Identificar se a participação das professoras alfabetizadoras em uma pesquisa-formação auxilia o processo de resignificação das concepções de ensino e aprendizagem da leitura e escrita promovendo mudanças na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras;
- b) Apreender os significados e sentidos que as professoras atribuem às experiências formativas vivenciadas;

- c) Analisar as concepções de ensino e aprendizagem do processo de leitura e escrita e possibilidades de mudanças na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras.

Mediante essa problemática e objetivos, o caminho da pesquisa se efetivou na aproximação com os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, na escolha de uma modalidade de investigação que articulou a pesquisa e a formação continuada de professoras, por meio da pesquisa-formação. Por considerar a formação como um processo dinâmico e em permanente construção, a abordagem qualitativa foi escolhida por dar maior ênfase no processo do que nos resultados, além de priorizar a interpretação do fenômeno estudado, considerando a subjetividade do pesquisador.

A construção teórico-metodológica da pesquisa permitiu desvelar as concepções que fundamentam a prática pedagógica dos participantes. Consideramos, na dinamicidade do objeto de pesquisa, que o processo formativo de professoras alfabetizadoras foi se delineando no contexto da pesquisa-formação. As contribuições teóricas que deram sustentação e subsídio a essa investigação tiveram como foco as políticas públicas para a formação de professores alfabetizadores, o percurso histórico das metodologias de alfabetização no Brasil (Mortatti, 1996; 2019; Mello, 2015; Frade, 2005), os conceitos de formação sob o entendimento dos múltiplos condicionantes para o processo de construção do DPD (Marcelo Garcia, 1999; 2009; Imbernón, 2006; 2009; 2010; Pimenta, 1999; Nóvoa, 1992; 1995; 2000; 2012; Sacristán, 1995; 1998; 1999; Melo, 2009; 2018; Ibiapina, 2008; Dubar, 2005; Franco, 2003; 2016; Contreras, 2002; 2012; Romanovski, 2007; Gauthier, 2013; Pryjma; Oliveira, 2016; Oliveira-Formosinho, 2002; 2009; entre outros)

O conceito de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para análise das informações construídas na pesquisa pautou-se nos pressupostos da perspectiva da alfabetização dialógica (Smolka, 1998), a partir dos estudos de Bakhtin (1981) e Vygostsky (1984).

A pesquisa foi orientada por pressupostos teórico-metodológicos que conduziram as ações formativas, de modo a privilegiar os processos reflexivos, por meio da relação entre a prática vivida pelas professoras participantes e a base teórica, orientados por uma postura crítico-dialógica. Para favorecer o debate e as reflexões para o levantamento das informações, foi escolhido o Grupo Dialogal (Domingues,

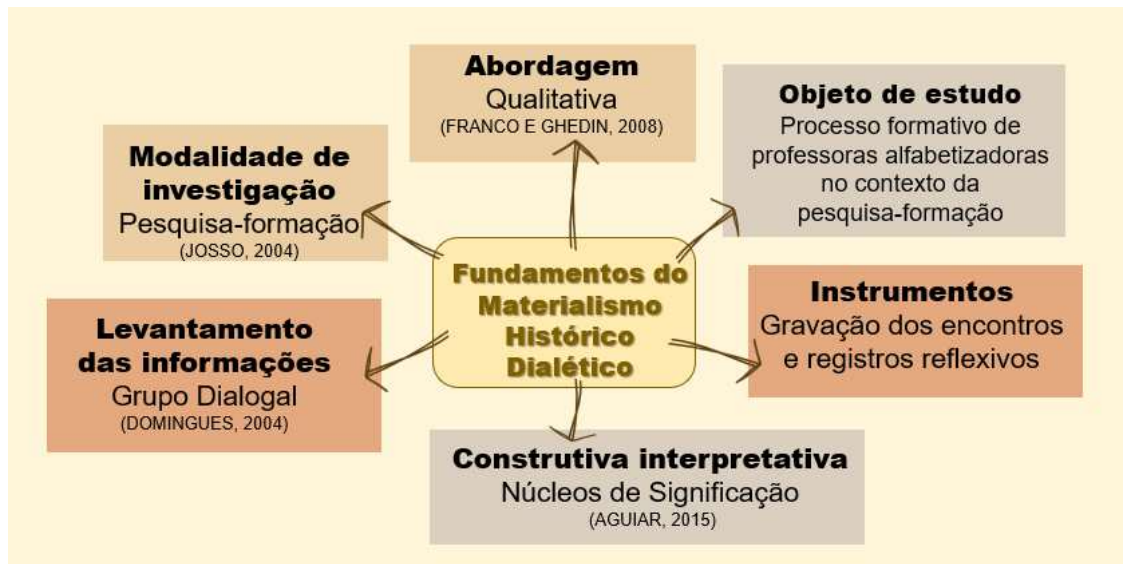
2004) como recurso metodológico, por permitir a colaboração e o aprofundamento dialógico entre as participantes. Domingues (2006, p. 170) pontua que,

[...] o Grupo Dialogal, inscrito no modelo de pesquisa qualitativa, constitui-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres e semiestruturadas) que se assemelha, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados participantes para dividirem suas opiniões tirem e trazerem à tona fatores críticos.

A produção das informações foi realizada a partir dos seguintes instrumentos: gravação de áudio e/ou filmagem, registros reflexivos (reflexões pessoais e coletivas, impressões e sentimentos durante as discussões nos encontros). Para procedimento de análise desses instrumentos, para apreensão das informações, elegemos os Núcleos de Significação (Aguiar, 2015).

A Figura 1, a seguir, sintetiza o caminho metodológico escolhido para essa investigação.

Figura 1: Caminho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O ponto de partida para a escolha dos participantes desta pesquisa foi a participação de professoras alfabetizadoras das escolas da rede municipal de ensino no processo formativo do Programa Institucional Diário de Ideias, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEXC/UFU, ofertada nos anos de 2019 e 2020.

Essa formação é comprometida com a metodologia Diário de Ideias, idealizada por Muniz (2020), na qual se busca favorecer aprendizagens mais complexas, como a aprendizagem criativa dos processos de ler de escrever. Fundamenta-se em um aporte teórico na perspectiva Histórico-Cultural (Vygotsky, 1984) e se apoia na Teoria da Subjetividade (Gonzalez Rey, 2017) e na concepção de aprendizagem criativa como processo da subjetividade humana (Mitjáns Martínez, 2012).

O texto está estruturado em oito capítulos. Na introdução, é apresentado o tema, os caminhos que me mobilizaram para esta investigação, e como se deu a organização do trabalho. O segundo capítulo intitulado “Motivações para a pesquisa: da alfabetização à atuação profissional como professora alfabetizadora” apresenta o nosso percurso profissional e importantes experiências vividas ao longo da vida e como estas, se interrelacionam com o tema e objeto de estudo desse trabalho. E ainda, o estudo do conhecimento sobre o tema da pesquisa. No terceiro capítulo “A pesquisa-formação com possibilidade metodológica” são apresentados os caminhos metodológicos, bem com os fundamentos da pesquisa-formação, instrumentos construção e análise das informações. O quarto capítulo “Políticas públicas para a formação de professores/as alfabetizador/as” discute sobre as políticas públicas para a formação de professores da educação básica das duas últimas décadas, as diretrizes para o processo de formação de professores alfabetizadores e, também, sobre as metodologias de alfabetização discutidas e vivenciadas nesse período. O quinto capítulo, “Formação continuada e desenvolvimento profissional docente” expõe o conceito de formação docente e desenvolvimento profissional docente defendidos nesse estudo. No sexto capítulo “O contexto da pesquisa e a produção das interpretações” são apresentados o delineamento da análise das informações obtidas na pesquisa por meio dos pré-indicadores e dos indicadores para a construção dos núcleos de significação. O sétimo capítulo “Núcleos de significação: os sentidos produzidos em grupo, a metamorfose em ação” são apresentadas a produção de interpretações por meios dos núcleos de significação na tentativa de responder ao problema da pesquisa. Por último, apresentamos as conclusões do trabalho.

2 MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA: DA ALFABETIZAÇÃO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL COMO PROFESSORA ALFABETIZADORA

O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia".
(Guimarães Rosa - Grande Sertão: Veredas).

Considerando que o ponto de partida é a minha atuação como e professora alfabetizadora, fui instada a iniciar meu memorial a partir de minha própria alfabetização. Pelo fato de tratar questões e elementos de minha caminhada pessoal e descobertas, apresento o texto na primeira pessoa do singular.

Apresento um memorial que relata momentos significativos na minha vida, formação e atuação como professora que me permitiram vivenciar questões da prática pedagógica e relações com professores em 30 anos de docência. Acredito que rememorar minha própria história como aluna e professora é iniciar a pesquisa, pois meu percurso pessoal e profissional revela o caminho e problema, considerado o motor desta investigação.

Nascida em lar evangélico. Filha de uma professora do estado de Minas Gerais. Pai pernambucano, extremamente honesto e muito carismático. Filha caçula de uma casa com mais duas meninas. Década de 1970. Muitas normas, muitas regras, pouca conversa, sem uso de argumentação, pois não se contestava ordens em casa. A minha infância foi vivenciada na cidade de Belo Horizonte – MG. Poucos amigos, mas família grande e unida. Não podíamos brincar com os vizinhos. Os primos eram os

grandes colegas até a entrada na escola, apenas aos 7 anos de idade, para cursar a 1ª série. Minha mãe trabalhava bastante. Além das aulas em dois turnos, cuidava da casa e ainda costurava para aumentar a renda. Meu pai trabalhava como vendedor, viajava muito; às vezes, ficava semanas fora de casa.

Nessa época, as crianças com melhores condições financeiras frequentavam o pré-escolar, que consistia em um ano como pré-alfabetização em escolas particulares, o que não foi o meu caso, pois as condições não permitiam. Em meio a um afazer e outro, minha mãe tentava me alfabetizar, para quando entrasse na escola, não tivesse tanta dificuldade em acompanhar a professora. Ela tinha a cartilha de alfabetização em casa, e assim podia me apresentar as letras, sílabas e palavras. Lembro-me que foi muito desgastante para nós duas. Por várias vezes chorei, e ela se irritava comigo, principalmente para fazer a letra cursiva e cópias infundáveis dos textos da cartilha Sodré, de Benedicta Stahl Sodré. Meus dedos doíam, eu ficava suada, o lápis escorregava com o suor das mãos e o caderno molhava. Quando ia apagar as letras que não estavam tão redondinhas como ela queria, as folhas se rasgavam porque estavam molhadas, e lá vinham as broncas.

Minhas irmãs iam para escola e meu sonho era poder ir com elas. Sonhava em ter uma pasta, uniforme e um tênis Conga. Eu queria ter lápis inteiros e cadernos só meus, visto que sempre usava em casa os cadernos e lápis usados das irmãs mais velhas, o que era normal naquela época. Fevereiro de 1980, o grande dia de ir à escola chegou!

Vale mencionar que naquela época, nas escolas públicas estaduais de Belo Horizonte, as salas de aulas eram organizadas por classificação do rendimento da aprendizagem. Na escola em que fui matriculada, havia 8 salas de 1ª série (atual 2º ano do Ensino Fundamental e a salas eram nomeadas com letras na ordem alfabética. Na 1ª série A estavam os alunos mais adiantados no rendimento escolar, e na 1ª série H estavam os alunos com grandes dificuldades de aprendizagem. Um diagnóstico era realizado durante os primeiros 15 dias e os alunos iam sendo readaptados durante as outras duas semanas. As professoras tinham, portanto, o prazo de 30 dias para classificar todos estudantes e distribuí-los nas salas mais adequadas.

No meu caso, como não tinha os documentos da escola privada, de pré-escolarização, fui alocada para a turma 1ª D e, no primeiro diagnóstico foi reclassificada para a turma 1ª A, pois, eu consegui ler as palavras da cartilha. A

professora deduziu que eu já sabia ler. Na verdade, eu tinha decorado grande parte das palavras, pois minha mãe tinha me ensinado com a mesma cartilha usada pela professora para tomar a leitura. Obviamente, reconhecia as palavras, mas isso não significava que eu tinha apreendido o código linguístico ou que conseguia decodificar qualquer palavra como os colegas daquela turma. Resultado: passei a ter dificuldades, em comparação a eles, e fui reclassificada para a turma B. Essa, inicialmente era a sala das crianças que haviam cursado o pré-escolar¹, assim como os alunos da turma A. Porém, mesmo fazendo o ano preparatório, não conseguiram aprender a ler tão bem. Iam, portanto, sendo distribuídas em outras salas, conforme a fluência na leitura e avaliações por meio de ditados, enquanto outros vinham tomar seus lugares. Ou seja, fiquei com as crianças que já sabiam ler, mas passei a ter outras dificuldades.

Meus colegas tinham tido a oportunidade de aprender alguns requisitos que as professoras alfabetizadoras pensavam ser essenciais para a alfabetização, como as atividades de prontidão. Aquelas atividades de fazer curvinha pra lá, curvinha pra cá, sobe desce a montanha, completa bolinhas, completa desenho, fazer retas, trabalhar o espaço da folha, entre outras. Desfecho: no meu primeiro dia de aula na turma B, a professora já deu um grito quando viu meu caderno. Ela havia pedido para fazer uma margem na folha e eu peguei a régua novinha, toda feliz, com lápis de cor, e passei um traço no meio da folha. Ela arrancou a folha do caderno, amassou e me fez andar pela minha fileira, olhando caderno por caderno, para eu ver como se fazia uma margem nos quatro lados da folha. Eu nunca tinha feito uma margem, nem sabia que se fazia margem. Fiquei triste e muito envergonhada. Bom, eu que já era tímida, calada e retraída, fiquei muda na sala por dias.

Em relação à apreensão do código linguístico, foi tranquilo. Enfrentei problemas que praticamente todos os alfabetizados daquele tempo também sofreram. Continuei, por dias, fazendo as mesmas cópias que minha mãe me colocava para fazer, até decorar as palavras da cartilha Sodré. Até hoje me lembro da lição da macaca “a macaca é má. A macaca dá na pata. Nana dá na macaca”. Porém, essa cartilha ficou mesmo conhecida no Brasil pela única frase da primeira lição: “a pata nada”. Ainda vem à minha memória textos como: “Zazá dá palha à vaca. A casa é da Zazá. Zazá é dada”.

¹ Naquela época, era realizada alfabetização para crianças de 6 anos, apenas em escolas privadas.

Entendo que as cartilhas utilizadas naquele tempo, com uma cartilha Sodré, que associava diferentes métodos para uma alfabetização mais rápida, ou a cartilha Caminho Suave, de Branca de Alves Lima, que associava as letras e sílabas a imagens de palavras, amplamente utilizadas por mais de 30 anos, foram importantes para alfabetizar milhões de brasileiros. As autoras dessas cartilhas foram importantes professoras no país e contribuíram de forma evidente para a alfabetização brasileira. Quando elas desenvolveram seus métodos, certamente não imaginavam que seriam adotados pelo Governo como livros oficiais de alfabetização. Creio que criaram seus métodos para facilitar o aprendizado de seus próprios alunos, baseadas na experiência e nos estudos sobre o desenvolvimento da alfabetização disponibilizados naquela época. Essas cartilhas marcaram uma geração. Pensava-se alfabetização como a capacidade de codificar e decodificar as palavras.

Concluí o Ensino Fundamental na mesma escola em que fui alfabetizada e tenho um sentimento saudosista pela escola Estadual Professor Bolívar de Freitas (Belo Horizonte – MG). Porém, cursei o Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro, em uma escola religiosa privada. Retornando a Minas Gerais, em 1991 ingressei na graduação em Enfermagem na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Nesse mesmo ano, tive a oportunidade de dar aula em uma escola privada na Educação Infantil. Apaixonei-me pelas crianças.

Por motivos pessoais, preferi abandonar o Curso de Enfermagem, e no ano seguinte me matriculei no curso de Pedagogia. Um ano depois me mudei para Uberlândia, quando conheci a Universidade Federal de Uberlândia. Enquanto fazia o Curso de pedagogia, em 1993, comecei a lecionar em uma escola particular. Minha 1ª turma de alfabetização, inesquecível.

Deparei-me com a alfabetização, ainda muito jovem, super empolgada com as crianças, mas sem experiência de como alfabetizar. Confesso que tive medo, mas não foi difícil. Sabia mais ou menos o que fazer, pois me lembrava bem da minha alfabetização. Naquela escola, o nome do da cartilha era: Alegria do Saber, de Lucena Maria Marino Passos. Era só seguir o livro, fazer as atividades, e as crianças seriam alfabetizadas. Ainda tenho guardado em minha memória algumas lições. O da família do ba-be-bi-bo-bu era a primeira lição: “A babá e o bebê. Bia é a babá. A babá é boa. O bebê é a Biba”. Tudo estava tranquilo.

Passaram-se dois anos, até que conheci um professor, em 1995, na Universidade. O nome dele era Fernando Marson e o nome da disciplina era “Princípios e Métodos de Alfabetização”. Fiquei muito intrigada com as descobertas a partir do livro trabalhado na disciplina: Alfabetização Linguística, de Luiz Carlos Cagliari. Porém, o autor apontava inúmeros equívocos das cartilhas e criticava o processo mecânico e o uso de frases sem sentidos para criança, fora do contexto vivido. Cagliari (1993) denunciava que as cartilhas inibem a liberdade da criança escrever o que gostaria, pois só permite a escrita de palavras com elementos já estudados e dominados pela criança. Essa situação, segundo o autor, impede que o professor consiga distinguir, na verdade, o que a criança sabe, pois muitas vezes, ela pode apenas estar reproduzindo algo que memorizou. Segundo o autor, é por meio da escrita espontânea que o professor pode analisar o processo de apreensão da criança e ajudá-la a se motivar a usar novas palavras, ainda não aprendidas ou decoradas. É preciso que as crianças compreendam o funcionamento da língua, ao invés de decorar sílabas e palavras.

Outro alerta dado por Cagliari (1993) é a questão da dissociação da realidade vivida com as frases ou textos das cartilhas. Muitas vezes, as frases desconexas com palavras que combinam com as famílias silábicas, já dominadas pela criança, não fazem sentido para os estudantes. E também sobre os exercícios de cópias e ditado de palavras que reproduzem apenas as palavras já fixadas e baseiam em atividades de escrita e não de leitura. Nem leitura da escola e nem do mundo.

O autor alega ainda que o trabalho com as cartilhas impede a criança de compreender a natureza da escrita, suas funções e usos. Além de apresentar esses problemas, entre outros, também anuncia as questões Sociolinguísticas e Psicolinguísticas no processo de alfabetização. Tudo isso me chamou atenção e fazia muito sentido para mim. Eu gostava quando alguma criança escrevia espontaneamente, mas, até então, nunca havia enxergado essa possibilidade com atividade de alfabetização. Eu já havia percebido que as crianças escreviam muitas palavras da forma que falavam, mas, rapidamente, eu corrigia o erro ortográfico ou gramatical. Incomodava-me com a leitura silabada, mas percebia que a criança não entendia porque ora pronuncia-se de um jeito, ora de outro.

Estudar sobre variação linguística, importância da leitura na escola, produção de textos espontâneos, linguagem entre outros, me fez repensar a minha visão sobre

o que eu fazia enquanto alfabetizadora. Comecei a questionar frases realmente sem conexão dos textos das cartilhas e palavras fora da realidade dos aprendentes. Percebi que a maioria das crianças realmente não criava novas palavras, não contextualizava as palavras nas frases. Tudo começou a me parece muito superficial.

Passei a pensar na possibilidade de trabalhar princípios gramaticais por meio de textos mais significativos. Eu queria ver as crianças criarem, escreverem com sentimento o que quisessem, sobre o que quisessem, fora dos assuntos da escola. Entretanto, o primeiro texto espontâneo que pedi para as crianças fazerem foi um desastre. Poucas crianças aceitaram a proposta. Umas não sabiam o que escrever, outras ficavam com medo de escrever, algumas falavam que não sabiam fazer. Imagine só: estudantes acostumados a ter em um espaço limitado para escrever pequenas palavras no livro didático, depois de já visualizarem o modelo da palavra, habituados com cópias e ditado e a professora sempre a guiar o pensamento e as ações. Sem dúvida, elas não conseguiriam fazer.

Senti-me mais frustrada ainda com aqueles que se arriscaram a escrever o texto proposto: palavras soltas, sem estrutura gramatical, inúmeros erros ortográficos, e eu não conseguia entender praticamente nada do que haviam tentado escrever, pois as palavras tinham muitas vogais e poucas consoantes. Algumas crianças escreveram três ou quatro palavras e falaram que já tinham acabado. Eu fiquei desolada ao ver tantas palavras escritas incorretamente. Pedi imediatamente às crianças que corrigissem enquanto eu soletrava a grafia ortograficamente correta. As palavras que não tinham sentido para mim, eu lia em voz alta e dizia: “ – Aqui você escreveu tal coisa, não existe essa palavra”. E ficaram aflitos, me olhando e percebendo que eu estava nervosa e chateada.

Na semana seguinte, quando me encontrei com o professor Fernando Mason, perguntei a ele se poderíamos conversar após a aula. Contei o que havia acontecido, mostrei os textos dos alunos e demonstrei total desânimo e pessimismo frente ao que estávamos discutindo nas aulas. Ele sorriu, pediu que eu tivesse calma e prometeu trazer, na próxima aula, alguns textos do mesmo autor, para me emprestar.

Bom, deixei os textos dos alunos pra lá, não toquei mais no assunto com eles e continuei, segura, com a cartilha. Como prometido, o professor me trouxe os textos. Eram ensaios escritos pelo autor, que mais tarde compôs o livro publicado em 1998 - Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu. A leitura desses textos me trouxe muitos

conflitos. Sentimentos foram aflorando: preocupação, vergonha, indignação, segurança, entre outros. Senti-me insatisfeita e contrariada com o meu trabalho, pois o autor explana sobre muitas questões relacionadas às cartilhas que eram desconhecidas para mim. Ele contava a história do surgimento da escrita e como era realizada na antiguidade, inclusive, como surgiu o alfabeto depois da escrita iconográfica (representada por meio de desenhos e imagens) e hierográfica (representada por meio de caracteres específicos). Conta como surgiram as primeiras cartilhas no Brasil e explica sobre os métodos sintéticos e analíticos presentes nas cartilhas. Aponta vários exemplos, que são, para ele, equívocos da escola, e denuncia a ineficácia da formação de professores que serão alfabetizadores, por formarem professores sem a competência técnica em conhecimentos e linguística e o funcionamento da língua.

Pois bem, eu pensava que como a criança já havia dominado a escrita de certas sílabas, ela poderia usá-las nas situações em que precisasse escrevê-las. Foi por esse motivo que achei que poderia propor aos meus alunos que escrevessem o que quisessem (a escrita espontânea), utilizando o conhecimento que, a meu ver, eu havia ensinado. Fiquei surpresa ao ler a afirmação do autor:

A escola não pode viver só do que é considerado dominado, logo chega o dia em que o professor se esquece disso e leva os alunos a aplicarem o que ele achava que tinha ensinado e que o aluno tinha aprendido (fazia tudo tão direitinho), e o resultado é uma enorme decepção para ele e, principalmente, para o aluno (Cagliari, 1999, p. 46)

Pela leitura, compreendi que a escrita espontânea era algo incompatível com o trabalho assentado nas cartilhas utilizadas na minha escola. Percebi que o trabalho metodológico com aquela forma de compreender o ensino e aprendizagem era antagônico à estrutura das cartilhas. Deparei-me com vários exemplos de escrita espontânea com muitos erros ortográficos, mas criativos, coerentes, sobre assuntos vivenciados no cotidiano, como família, brincadeiras, problemas, alegrias, sonhos, fantasias. Comecei a compreender a relação entre a fala e a escrita das crianças autoras do texto. Senti-me mais segura, com a afirmação de Cagliari (1999):

[...] há cada vez mais um número crescente de professores que estão conduzindo um processo de alfabetização diferente do método das cartilhas, procurando equilibrar o processo de ensino com o de

aprendizagem. [...]. As propostas de alfabetização que começaram a valorizar a criança e seu trabalho criaram um clima mais calmo e tranquilo em sala de aula, uma melhor interação entre professor e aluno, proporcionando condições mais saudáveis para que o processo de alfabetização se realize (Cagliari, 1999, p. 31-32).

À medida que ia lendo o material, passei a compreender porque as crianças erravam a ortografia quando desconheciam a escrita, e as relações que faziam com as letras com o mesmo som que já dominavam. Senti-me acolhida em minhas indagações sobre a complexidade da língua e os erros causados pelas mudanças vocálicas das vogais que tanto vi acontecer nas escritas e na leitura dos alunos durante os três anos em que já havia alfabetizado. Fui, aos poucos, analisando as situações vividas como professora e minha postura diante dos erros das crianças alfabetizadas. Nunca havia ouvido falar sobre análise de decifração do que a criança escreve, para tentar compreender o que realmente ela quis escrever e as inteligentes relações criadas por ela. Eu estava começando a aceitar que o alfabetizando poderia realizar uma descoberta do código linguístico.

A partir daí, queria tentar utilizar outros recursos para além da cartilha. Entretanto, em uma escola particular enraizada em práticas conservadoras, foi complicado. Não tive sucesso juntamente à coordenação ao apresentar novas estratégias de ensino. Minhas tentativas, somadas às de algumas colegas alfabetizadoras que já atuavam na escola há 10 ou 20 anos, também não lograram êxito. Professoras com vários anos de experiência na alfabetização sentiam-se mais seguras no que acreditavam.

É consenso que crianças aprendem a ler e escrever por meio dos métodos tradicionais de alfabetização, e realmente conseguem fazer a codificação e decodificação do código linguístico, porém, dissociado do significado das palavras. A leitura e a escrita tornam-se processos mecânicos. No entanto, eu não queria alfabetizar mais dessa maneira, pois não enxergava mais a aprendizagem como processo de mecanização. Pensava que a criança poderia levantar hipóteses, ter curiosidade e perguntar porquê. Eu queria ser estimuladora da curiosidade natural das crianças. De acordo com Dornellas (2001),

Se concebermos a escrita como um código de transcrição do sonoro, estamos priorizando a discriminação visual e auditiva, e a preparação para leitura resumir-se-á apenas no exercício dessa discriminação, privilegiando-se o significante (grafia) dissociado do significado, a

técnica e a mecanização. De acordo com os métodos tradicionais de alfabetização - sintéticos (processos alfabético, fonético, silábico) e analíticos (processo de palavração, sentencição, contos) – alfabetizar-se é aprender a língua escrita. Mas não pode ser somente isso... Numa perspectiva interacionista, essa aprendizagem não é aquisição de uma técnica fundada apenas em mecanização. Deve ser uma ação do indivíduo reflexivo, levantando hipóteses e operando sobre o objeto de conhecimento: a escrita (Dornellas, 2001, p. 6).

Em meio a esses pensamentos e sentimentos veio o estágio supervisionado. Os professores do Curso de Pedagogia incentivavam o estágio na Escola de Educação Básica da Universidade Eseba/UFU², e aceitei esse desafio. Logo nas primeiras visitas, percebi que a metodologia utilizada nas classes de alfabetização era bem diferente da minha escola. As professoras trabalhavam com projetos sobre temas diversos, escolhidos pelos alunos, e cada sala tinha um tema diferente. Não havia cartilha. Todas as atividades realizadas pelos alunos compunham um dossiê da turma e um portfólio que era entregue para a família no final do ano. Também não havia folhas mimeografadas com atividades a serem completadas. As atividades eram de autoria das crianças e realizadas individualmente e em grupos. Muitas atividades eram realizadas fora da sala de aula, nos corredores, biblioteca, pátio, quadras, área verde, auditório, sala de artes, brinquedoteca, entre outros. Diante destas experiências formativas no contexto do estágio, os conflitos internos foram aumentando.

O espaço escolar enfileirado, atividades a serem realizadas em silêncio, exercícios prontos, que não exigiam autoria ou autonomia das crianças, passaram a me incomodar de forma contundente. Eu idealizava a escrita mais espontânea e vinculada ao prazer e à utilidade social. Ansiava por processos mais dinâmicos, interação entre as crianças, queria escutar suas dúvidas, ver suas expressões, manifestação das ideias por meio da escrita. O espaço em que me encontrava já não era o meu lugar.

A formatura se aproximava, e com ela, a garantia de um diploma de pedagoga, aval para uma nova fase profissional. Apenas dois anos depois da conclusão do curso foi publicado edital para professor substituto na Escola de Educação Básica para a área de alfabetização. Passei no processo seletivo e a vaga foi minha. Em 1998,

² A Escola de Educação Básica (Eseba) é uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia cuja finalidade é oferecer ensino básico ao público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como oportunizar campo preferencial para estágios práticos de alunos dos cursos de licenciaturas dessa Universidade. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/unidades/unidade-academica/eseba>.

passei a ocupar esse espaço. A vontade de aprender uma prática pedagógica diferente da que eu realizava era imensa.

A Eseba é uma escola pública mantida pelo Governo Federal, por ser uma Unidade de Ensino da UFU, considerada pelo MEC como Colégio de Aplicação, a exemplo de outras 16 outras escolas no Brasil, como unidades de ensino de outras Universidades Federais. A escola apresenta aspectos relacionadas a boas condições de trabalho, comparados à realidade das demais escolas públicas do município de Uberlândia e região. Os professores efetivos trabalham em regime de 40h semanais e dedicação exclusiva. Apesar de ser uma instituição pública e enfrentar problemas comuns às escolas de Ensino Fundamental, elementos como o espaço físico, proposta curricular, plano de qualificação docente, número de alunos por sala, salário, entre outros, se diferenciam da realidade de outras escolas tanto dos sistemas de ensino municipal e estadual quanto de escolas privadas.

No início, fiquei confusa com a dinâmica da escola, bem diferente de minha experiência em escolas particulares, mas estava aberta ao desafio e disposta a aprender. Comecei a participar dos grupos de estudo dos professores. Na época, estavam refletindo sobre os escritos de Wallon e Vygotsky. A coordenadora da área era a professora Gercina Novais, e a ela tenho grande admiração pelo acolhimento e paciência com meus pensamentos e ações ainda arraigadas em pensamentos cartesianos e mecanicistas. Foi ela quem me apresentou a visão de Emília Ferreiro, visto que as colegas alfabetizadoras utilizavam os níveis de hipóteses no processo de desenvolvimento de aquisição da leitura e escrita segundo essa autora.

De acordo com Ferreiro e Ana Teberosky (1985), a criança passa por cinco fases ou níveis de desenvolvimento na aprendizagem da leitura escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético e alfabético ortográfico. A descoberta sobre esses níveis de aprendizagem abriu novos caminhos para a minha profissionalização. Estudava diariamente e testava os novos conhecimentos em meu laboratório – a sala de aula. A relação com meus alunos foi completamente diferente de tudo que já tinha vivido. Eu me sentia viva, alegre, encorajada. Fui aos poucos descobrindo que as escritas espontâneas precisavam ser interpretadas antes de serem avaliadas. É preciso aprender a interpretar as produções e considerar o que se idealizou escrever; por isso, a produção tem que ser analisada sob a lógica da criança.

Percebia como as escritas das crianças se relacionavam com a sua vivência, sentimentos e preferências, pois eram mais livres para escrever sobre o que queriam. Aprendi a identificar as intenções de escrita e compreender as características comuns dos níveis de desenvolvimento. Exercitei a construção de atividades a partir das descobertas das crianças em cada nível, para promover a transição dos níveis mais avançados. A cada dia eu aprendia com as crianças e dava boas risadas sozinha, ao decifrar a escrita das histórias criadas pelos pequenos aprendizes. Risadas de alegria, por presenciar seus avanços na escrita, a criatividade e a autoria.

Algumas colegas estavam empolgadas com os estudos realizados na Pós-Graduação, e decidi que também queria estudar mais. No ano seguinte, participei do processo seletivo para o Mestrado em Educação na UFU e garanti a minha vaga para o ano de 2000. Infelizmente, havia incompatibilidade entre o horário das aulas e o horário de trabalho, e por esse motivo, precisei interromper o contrato docente naquela escola.

O estudo realizado no Mestrado teve grande repercussão no meu desenvolvimento profissional docente, e por conseguinte, na minha atuação como professora, principalmente por dois fatores: 1) o questionamento sobre as visões e práticas de avaliação da aprendizagem nas séries iniciais, utilizadas como instrumento de coação, repressão e punição; e 2) a compreensão das políticas educacionais em um contexto mais amplo, diante da análise sobre as principais mudanças no papel e organização do Estado a partir da hegemonia do ideário neoliberal e da influência do Bando Mundial.

A pesquisa “A avaliação no contexto do Regime de Ciclos em Minas Gerais nos anos 1990: políticas, saberes e práticas” teve como objetivo compreender a avaliação no contexto da proposta de Ciclos de Formação Básica e analisar o impacto das mudanças preconizadas na proposta da prática docente, especialmente no que se refere à avaliação da aprendizagem (Dornellas, 2003). Essa investigação ampliou meu olhar a respeito das concepções mais progressistas em relação às aprendizagens mais significativas e reais, centradas nos diferentes ritmos, interesses, dificuldades, potencialidades e desenvolvimento cognitivo dos aprendizes.

O desenrolar das tentativas de reorganização do tempo escolar nos estados de Minas Gerais e São Paulo, no final da década de 1990, em regimes em ciclos, ao invés do seriado, assentaram-se em princípios construtivistas e sociointeracionistas

do conhecimento. Preconizava-se uma nova organização dos processos de ensino e aprendizagem. Dornellas (2003, p. 11) afirma que “nessa perspectiva é enfatizada a necessidade de se assegurar um processo de ensino em que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos e saberes, por meio da relação estabelecida entre os conteúdos trabalhados na escola e a realidade em que se situa”. Compreender os fundamentos da diretriz da organização em ciclos de aprendizagem sob uma ótica teórica fez muito sentido para minha prática pedagógica.

Enquanto estava no Curso de Mestrado, fui convidada a dar aula sobre teorias e práticas de alfabetização em uma faculdade particular em Caldas Novas – GO. Em 2001, iniciei minha atividade docente na Faculdade de Caldas Novas – Unicaldas, e posteriormente, na Universidade Estadual de Goiás – UEG. Era a minha entrada da prática docente na formação de professores. Comecei a estudar as ementas das disciplinas voltadas para alfabetização e precisei estudar muito para dar conta do conteúdo programático. Descobri que conhecia pouco sobre a história da escrita da alfabetização no Brasil. Só a partir desse momento comecei a ter entendimento sobre os métodos sintéticos e analíticos enquanto um processo histórico, e o uso das cartilhas de alfabetização como base para o uso desses métodos. As possibilidades de metodologias para além dos métodos tradicionais e as contribuições das pesquisas realizadas nas regiões Nordeste e Sudeste por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a partir dos estudos de Jean Piaget sobre as etapas de desenvolvimento, ampliaram a minha compreensão sobre os processos de alfabetização.

Nesse período de estudo, autodidata, conheci a proposta de Secretaria Municipal de São Paulo, enquanto administrada por Paulo Freire, e li vários artigos publicados por professoras que participaram do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) no final da década de 1980 e relataram suas experiências em sala de aula. Fiquei fascinada com os relatos. Recordo-me, em especial, dos relatos de Madalena Freire, quando lecionava em turmas da Educação Infantil na Vila Helena em Carapicuíba – SP. Nos textos dessa autora, e também nos de outras professoras há, nos relatos, as conversas com as crianças, sobre suas produções escritas, que eram gravadas e depois transcritas. Ao lado das conversas, as autoras apresentavam a imagem do registro. Foi a partir desses textos que compreendi como trabalhar a escrita espontânea de uma forma mais adequada e a partir dos desenhos construídos pelas

crianças. A produção dos alfabetizandos era riquíssima, cheia de detalhes, ideias e sentimento.

A partir da leitura desse material, me identifiquei com o jeito que Madalena Freire (1983) tratava os alunos e se interessava pelas suas histórias de vida e também por suas fantasias, necessidades e interesses. A forma apaixonada com que ela escreveu aqueles relatos me impactou. Quis conhecer melhor o seu trabalho, e acabei encontrando o livro “A paixão de conhecer o mundo”, publicado pela autora em 1983. Nesse livro, Freire (1983) relata sua experiência em turmas de Educação Infantil e, a partir dos diálogos apresentados com as crianças, fica evidente como suas aulas partiam dos desejos e curiosidades dos pequenos aprendizes. Sua narrativa deixa claro o valor dos registros para uma análise reflexiva da sua prática. Muitas orientações sobre como valorizar as descobertas e dúvidas das crianças me ajudaram a compreender melhor o processo de construção do conhecimento pela criança, baseado na realidade vivida. A alfabetização por meio do trabalho com as cartilhas me assombrava ainda mais. Freire (1983) afirma que

[...] quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tal vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola, em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também, os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim vida, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã (Freire, 1983, p. 15).

Naquele momento, eu não lecionava para crianças, mas sim para quem iria alfabetizar as crianças. O meu compromisso era grande, pois sabia da resistência que teria com os graduandos se simplesmente apresentasse críticas ao modelo vigente de alfabetização mecânica. Pensava em como organizar fontes de conhecimentos teóricos que pudessem efetivar uma autonomia necessária para a construção de estratégias pedagógicas e percursos metodológicos próprios no cotidiano da sala de aula, dentro das escolas ancoradas em metodologias essencialmente tradicionais nas escolas públicas do município de Caldas Novas. Não estava muito claro para mim, mas estava ciente do meu compromisso com a formação e almejava que as aulas

pudessem respaldar ações para uma prática alfabetizadora capaz de promover um aprendizado mais focado no aluno e nas suas necessidades.

Naquela época, as professoras das séries iniciais que haviam cursado apenas o Magistério estavam entrando nas faculdades para cumprir as exigências do curso de graduação em Pedagogia, pela obrigação do PNE após a LDB 9394/96. Com isso, havia, nas turmas, um número bem considerável de professores com ampla experiência em sala de aula. Fiz uma pesquisa na sala e percebi que havia algumas alfabetizadoras. Levantei o nome das cartilhas utilizadas. Sem exceção, todas as utilizavam.

Com o tempo, fui organizando melhor os materiais, selecionando textos que motivassem um jeito de alfabetizar que considerasse os saberes das crianças e seus interesses. Eu não tinha conhecimento sobre a importância da formação para o desenvolvimento de profissionais reflexivos e investigadores de sua própria ou da relevância dos movimentos de reflexão para fomentar processos de mudanças das práticas pedagógicas, e tampouco sobre a construção de uma identidade profissional. Na verdade, eu estava construindo a minha própria identidade docente, mas não tinha clareza desse fato. Contudo, eu sabia que estava determinada a construir uma fonte teórico-metodológica que subsidiasse as professoras alfabetizadoras a construir estratégias de ensino fora dos padrões tradicionais de alfabetização. Estava disposta a aprender com as alfabetizadoras mais experientes e entender suas concepções sobre o ensino.

Um material para estudo, naquele período, que foi de grande valia para o trabalho com os estudantes da graduação nas disciplinas de teorias e práticas de alfabetização, foi o material do Programa de Formação de Professores (PROFA), distribuído, na época, pelo MEC, como material de formação docente. Vários alunos do Curso de Pedagogia trabalhavam em escolas públicas, e a diretora de uma dessas escolas me disponibilizou o material, que era composto por várias apostilas (Guia de Orientações Metodológicas, Referenciais para a Formação de Professores, Guia do Formador, Coletânea de Textos do Professor, Módulos do Curso) e muitos vídeos. Havia muitos relatos de práticas de professores em diferentes cidades do país, e conhecer essas narrativas foi bem interessante. Os vídeos eram muito elucidativos e me ajudaram a compreender elementos importantes sobre as propostas

do ensino da leitura e escrita à luz da Psicogênese da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985).

Entretanto, os professores não tiveram uma formação específica para o estudo daquele material no município de Caldas, mas este foi entregue às escolas, para que os professores tivessem acesso. Recordo-me que algumas disseram que começaram a aplicar a proposta sem ter conhecimento dos materiais, e continuavam a trabalhar os métodos tradicionais. Isso me inquietou bastante. Penso que esse foi um problema enfrentado em muitas escolas em todo o país. O acesso a materiais fornecidos às instituições escolares sem a devida formação, estudos, discussão e trocas entre professores e formadores se torna malogrado.

Mudar práticas nem sempre é fácil. Conhecer e aceitar o novo gera insegurança. As reações são diferentes nas pessoas. Algumas querem logo colocar em prática, mesmo sem conhecer os fundamentos ou aceitar os pressupostos do que é novo; outras, demonstram mais resistência. Alguns misturam o que já fazem com o que passa a conhecer; outros, preferem continuar fazendo o que faziam e desprezar avanços, estudos e descobertas disponíveis. Outros simplesmente discordam. O estudo sobre novas teoria e novas práticas pode gerar diferentes ações.

Nesse sentido, as discussões e escolhas coletivas são importantes e, muitas vezes, essenciais para o êxito de novas propostas, porque as pessoas envolvidas se esforçam juntas e buscam amparo no trabalho e estratégias utilizadas pelos colegas. Os processos de mudança requerem, além da disposição individual, a compreensão das políticas públicas voltadas para a educação, as orientações e diretrizes curriculares, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. É fundamental compreender as engrenagens políticas e teórico-metodológicas por trás do trabalho docente para a tomada de decisões coletivas e também individuais.

Havia compreendido, em meus estudos recentes, que o ensinar está diretamente relacionado com o aprender, porque o conhecimento deve ser compreendido como algo construído nas relações entre o educando e o educador e, nesse sentido, tanto um quanto o outro se tornam participantes desse processo. Ansiava em oferecer um aporte teórico capaz de subsidiar ações transformadoras e libertadoras. As práticas tradicionais davam mais segurança aos professores, mas eu percebia que aos poucos eles iam se rendendo aos princípios sociointeracionistas.

Aprendi com elas, elas aprenderam com seus alunos, e assim fomos aprendendo a ensinar e aprender. De acordo com Freire (2005), deve ser compromisso de todo docente a efetivação de uma educação libertadora, e para isso é necessário que haja a “superação da condição horizontal educador-educando na relação pedagógica ao inferir que ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 39).

Por meio de Soares (2004), fui descobrindo a diferenciação entre os conceitos de alfabetização, como aprendizagem das letras e símbolos escritos e, letramento, como uso da leitura nas práticas sociais. Soares (2004) alerta para as práticas de mecanização no aprendizado da leitura e escrita e considera o letramento como a capacidade de fazer uso da leitura e escrita, se referindo à compreensão, interpretação e uso da língua nas práticas sociais. O domínio da técnica de codificar ou decodificar a língua não oferece ao alfabetizado a capacidade da função social de ler e escrever. Ou seja, um sujeito letrado sabe usar a leitura e a escrita de acordo com as necessidades e demandas sociais, pois se atenta aos significados das palavras e frases, sabe interpretar os textos em diferentes contextos, pesquisar, comunicar e aprender. Compreender o conceito de letramento me ajudou muito nas proposições com os alunos da formação inicial de professores, naquela época.

Essa ideia de Soares (2004) sobre letramento me remete ao pensamento de Freire comentado por Gadotti (1996, p. 72), ao afirmar que “não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Freire (1978) já se referia a uma alfabetização que considerasse uma leitura significativa, para além da frase ou da palavra, como um processo do que ele chamava de leitura do mundo, processo pelo qual deve-se gerar descobertas autônomas e problematizadoras, compreender o que está escrito, e também o que não está. O processo de alfabetização, para Freire (1978), refere-se a um ato político essencial para a formação humana e transformação social.

Saber ler e escrever como domínio do código linguístico, segundo Soares (2004), não garante que a criança tenha condições de compreender diferentes tipos de textos em diferentes situações, que consiga produzir textos ou ser uma leitora crítica. O conceito de letramento é mais complexo do que o ato de ensinar a codificar, porque abarca muitos aspectos que envolvem estudos sobre diversas questões, por

ser um processo de construção de conhecimento pelas crianças, por meio de práticas que se relacionam ao uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais e de escrita e leitura do cotidiano. Ciente dessa problemática, busquei materiais teóricos que subsidiassem essas demandas.

Entretanto, ao trabalhar a concepção de letramento com os graduandos da Pedagogia, algumas vezes ouvi alunas dizendo que não gostariam mais de trabalhar em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, por acharem difícil esse processo de letramento. Ou seja, a alfabetização com vistas à aquisição do código linguístico para simples decodificação parecia ser, para algumas professoras, mais fácil ou melhor regida. Esses comentários me fizeram pensar em como poderia melhorar minhas estratégias para apresentar o processo de ensino da leitura e escrita com propósito de letramento mais leve. Em outros momentos, pensava que esses comentários se referiam ao processo pelo qual aquelas alunas foram alfabetizadas. Mesmo sendo uma disciplina com carga horária extensa, visto que era trabalhada em dois períodos (um ano), era insuficiente para tratar todas as questões necessárias. Pensava na importância da completude por meio de formação continuada, na medida em que essas professoras assumissem uma classe de alfabetização, ao se depararem com a realidade do trabalho docente.

De 2001 a 2010, lecionei nas duas IES de Caldas Novas, outras disciplinas, relacionadas, principalmente à Didática e também à Metodologia Científica, em outros cursos de licenciatura – Biologia, Educação Física, Letras e Matemática. Porém, meu maior prazer estava ligado às aulas de Alfabetização nos Cursos de Pedagogia e Normal Superior. Em 2003, me mudei para aquela cidade, e nesse período, também tive a oportunidade de coordenar o Curso de Pedagogia e atuar como docente de algumas disciplinas em cursos de Especialização em Caldas Novas e também em outras cidades do estado de Goiás, como Morrinhos, Pontalina e Piracanjuba.

Retornei para Uberlândia em 2011 e continuei atuando em Cursos de especialização na PUC em Uberlândia e em outros cursos de formação para alfabetizadores em escolas da rede privada. Também atuei em classe de alfabetização na Escola da Criança, colégio da rede privada dessa cidade. Em 2012, tive a oportunidade de retornar à Escola de Educação Básica – Eseba/UFU, como professora substituta na Área de Alfabetização. Agora, tinha um novo olhar sobre alfabetizar. Mais de 10 anos havia se passado desde a época em que havia atuado

naquele espaço. Muitos estudos e acesso a diferentes materiais de alfabetização me levaram a um olhar diferenciado sobre aprender a ler e escrever. No ano seguinte, foi aberto o edital de concurso para professor efetivo naquela área. Passei no concurso e fui efetivada como professora da área da Alfabetização.

Meu trabalho como formadora de alfabetizadores na graduação nos anos de 2001 a 2010 foi um tanto solitário, a partir de estudos de livros e artigos, porém sem interlocuções com outros profissionais, visto que eu era a única professora de alfabetizadores das duas IES da cidade (Caldas Novas). Nos anos 2000, não era tão comum o uso da tecnologia para grupos de estudo ou debates via internet. Porém, minha prática na Eseba, a partir de 2012, foi permeada por reflexões e diálogos com meus pares, engendrando um desenvolvimento profissional mais profícuo. Diálogos sobre metodologias, estratégias de ensino e troca de experiências e atividades são frequentes no grupo dos professores da área de alfabetização. Não apenas nos espaços específicos de planejamentos e grupos de estudo, mas, também, em momentos outros, como trocas de ideias, conversas durante os intervalos, na sala de professores, corredores, entrada e saída, enfim, qualquer oportunidade de interação.

Aquela escola tinha, no passado, influenciado minha identidade docente, aberto caminhos para uma visão construtivista não só de alfabetização, mas, de concepção sobre ensinar e aprender. Lá, encontrei espaço para atuar de forma mais livre, baseada em orientações, estudos e autores que fundamentaram minha postura profissional. Após intenso estudo sobre o papel da alfabetização na vida social dos estudantes e de uma educação mais humanizadora, como docente da formação de professores alfabetizadores, estava de volta à sala de aula de alfabetizandos. Eu estava feliz, por compreender a minha responsabilidade e compromisso para colocar em prática esses novos conhecimentos e minhas novas convicções.

A atuação como professora alfabetizadora agora, de volta, à sala de alfabetização foi balizada a partir dos pressupostos de letramento (Soares, 2004) e da psicogênese da língua escrita (Ferrero; Teberosky, 1985); porém, as ponderações de outros autores começaram a fazer parte de minhas reflexões juntamente aos colegas da área da alfabetização em nosso Grupo de Estudos da Alfabetização Eseba/UFU-GEAI³. A influência do contexto social e cultural em que a criança está inserida na

³ O Grupo de Estudos da Alfabetização Inicial (GEAI) iniciou-se a partir da manifestação das necessidades e demandas do grupo de profissionais da área da Alfabetização da Eseba/UFU para investigarem temáticas relacionadas à Alfabetização, com o objetivo de pesquisar, discutir e debater

aprendizagem da criança diante da abordagem da teoria histórico-cultural (Vygotsky, 1978) revelou novo sentido à minha prática docente, mediante o entendimento do papel das relações sociais no desenvolvimento infantil. Compreender a teoria da aprendizagem de Vygotsky – socioconstrutivismo –, a qual considera a interação que as pessoas estabelecem com o outro, com contexto social, com as experiências significativas, entre outros, abriu espaço para uma prática voltada para a promoção do ensino e aprendizagem mais focada nas relações entre alunos e professores e atitudes de respeito, cooperação, crescimento, e não de imposição.

Uma ação que contribuiu sobremaneira para meu desenvolvimento profissional, nesse período, foi a oportunidade de atuar como colaboradora no Portal do Professor, Plataforma do MEC, na área da alfabetização. Esse Portal é um ambiente virtual com conteúdo de sugestão de aulas para professores do Ensino Fundamental. Participei na criação de aulas com recursos como vídeos, fotos, textos e atividades de conteúdos específicos do currículo de crianças de 6 a 9 anos. Iniciei esse trabalho em 2013, e o envolvimento com os planejamentos e execução das aulas para as postagens me direcionaram para um trabalho mais dedicado e comprometido com a colaboração para com outros professores, no acesso a diferentes recursos pedagógicos.

Somente em 2014 tive a oportunidade de conhecer o movimento de aprender a ler e escrever como processo discursivo defendido por Smolka (1988), que é ancorado nas contribuições de Vygotsky e Bakhtin e sua repercussão no campo da alfabetização. Compreendi que a criança já vive em um mundo letrado, permeado de escrita, e participa dessa prática social muito antes de sua entrada na escola e, portanto, já atua com e sobre a linguagem escrita e tem conhecimentos sobre suas formas de funcionamento (Smolka, 1988). A ênfase na relação social e na prática dialógica, pressupostos da alfabetização como processo discursivo, a partir dos interesses e vivências das próprias crianças, me fizeram considerar sobre a reorganização do trabalho pedagógico visando a ampliação do universo escrito dos estudantes por meio de variadas e diversas formas e fontes de registro da linguagem, numa perspectiva dialógica.

sobre o currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na alfabetização. Em 2020, o grupo passou a se chamar Grupo de Estudos da Alfabetização da Eseba (GEAE).

Ao conceber a alfabetização como processo discursivo no qual as crianças vão se constituindo e construindo sentidos nas relações sociais por meio da linguagem verbal e escrita, fui percebendo o quanto as crianças se interessavam mais em aprender a ler e escrever. Fez muito sentido, para mim, pensar a alfabetização como processo de aprendizagem da linguagem, pois sua apropriação supõe o conhecimento de vários gêneros discursivos que se constituem historicamente, a partir das circunstâncias em que são utilizadas. A curiosidade dos estudantes e o entusiasmo para a descoberta do que estava escrito, ou como se escrevia determinada palavra, me fizeram perceber o contentamento deles em aprender a ler e escrever.

Paralelamente a essas descobertas e práticas, iniciei os estudos sobre a teoria da subjetividade desenvolvida por Gonzáles Rey (2003), fundamentada na teoria histórico-cultural. Esse referencial teórico me esclareceu sobre os sentidos subjetivos que permeiam a produção das ações dos indivíduos, influenciada tanto pela subjetividade individual quanto social, em um movimento dialético. Ou seja, cada criança vivencia suas experiências permeada pelos sentidos subjetivos de sua própria história, de forma única, singular, mediada pela subjetividade social do meio em que está inserida (Gonzáles Rey, 2003). Desse modo, o desenvolvimento tem relação com sistemas de sentido subjetivo para cada pessoa. Uma experiência que gera aprendizagem da leitura e da escrita para uma criança pode não gerar em outra, porque a aprendizagem é um processo singular relacionado com uma marca pessoal de cada sujeito, inserido em uma cultura, e o aprender está associado a experiências participativas, ativas, engajadas na relação com o outro.

Vygotsky (1984) já havia sinalizado que o discurso que a criança verbaliza é resultante da transição do discurso social externo para o discurso interior, e a realidade social e funcional da palavra também vai tecendo a subjetividade do sujeito. Nesse sentido, o discurso da criança carrega as marcas de sua inserção social, de seus valores, suas interações, nas quais ele vai atribuindo e sendo atribuído, mediando e sendo mediado. Para Vygotsky (1984, p. 51), “o pensamento verbal não é uma forma inata, natural, de comportamento, mas, é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedade e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas de pensamento e fala”. Portanto, a criança está submersa na cultura linguística, e quando vai para a escola sofre interferências que a (re)constituirão.

A partir de 2015, intensifiquei os estudos sobre a alfabetização como processo discursivo, o qual assume a linguagem como prática social, “como produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação” (Smolka, 1988, p. 13) e seus desdobramentos nos modos de ensinar a ler e escrever. Na perspectiva discursiva, os aprendentes criam alternativas de escrita para se fazerem comunicar, e com isso, vão testando elaborações sobre a língua e se aproximando da escrita convencional. A criança precisa formular suas hipóteses sobre a língua que o constitui e se sentir produtor do seu próprio pensar e de suas próprias ideias, bem como ter ação sobre a língua que manuseia cultural e socialmente. Esse movimento de reflexão e ação sobre a escrita acontece em um processo discursivo. Meu olhar foi se ampliando para um trabalho mais significativo para as crianças e para os processos intersubjetivos e intrassubjetivos que ocorrem na constituição dos alfabetizados ao se tornarem leitores e escritores.

Nos processos de interação, as crianças conhecem diferentes universos discursivos, e a partir desse movimento trocam conhecimentos e ampliam as suas informações sobre o mundo, mediado pelo diálogo. Nesse contexto, a narrativa das crianças se torna algo muito importante para auxiliar os professores a pensarem e refletirem sobre suas hipóteses de escrita e de leitura. Escutar as crianças sobre seus pensamentos e suas elaborações é imprescindível para compreender seus registros ou tentativas de aproximação da escrita convencional e repensar os processos de mediação dos docentes. Toda palavra dita, todo silêncio, todo gesto, questionamentos, divergência e qualquer manifestação da linguagem fazem parte do discurso do aprendente e revelam informações sobre a sua subjetividade. Infelizmente, a escola não cede muito espaço para a escuta das crianças, pois apregoa um trabalho homogeneizado, padronizado e organizado em tempos enrijecidos, de forma que a compreensão das subjetividades fica comprometida.

Em 2016, os participantes do GEAE começaram a estudar sobre os escritos de Elie Bajard (2012). Esses estudos também foram importantes para compreender o alerta dado pelo autor sobre a importância dos processos de leitura e estratégias para compreensão, pela criança, do que é lido e interpretado por ela. Na minha prática pedagógica, estava sempre preocupada com o registro das crianças, pois, o que estava escrito me parecia mais concreto para as avaliações e diagnósticos. Entretanto, Bajard (2012) conclama a necessidade de professores alfabetizadores

compreenderem que não se deve priorizar a escrita em detrimento da leitura, no processo de alfabetização, sob a pena da possibilidade de formar alfabetizados, mas não leitores, bem como na defesa de que “o domínio da leitura pode ser uma contribuição para o domínio da produção de textos” (Bajard, 1992, p. 39).

A visita presencial desse autor na Eseba, em junho de 2017, com palestras, entrevistas, rodas de conversa, visitação nas turmas de alfabetização e o contato com nossos alunos, fortaleceu o entendimento do grupo sobre os princípios da sua proposta de descoberta da língua escrita (Bajard, 2012) e a importância da compreensão do mundo gráfico pela criança. Infelizmente, dias depois desse encontro, Bajard veio a falecer, o que gerou grande consternação. Porém, seus ensinamentos continuaram a fazer a parte dos estudos na referida escola.

Os estudos nesse período foram muito importantes para a apreensão de novas e mais atuais estratégias de ensino. A prática pedagógica é espelhada pela trajetória da vida profissional dos professores. Esse caminho percorrido enquanto profissional da alfabetização guiou o meu fazer docente. A vida estudantil, a formação inicial e continuada dos professores, bem como as experiências frente aos alunos direcionam as práticas docentes, que podem ser mantidas ou transformadas, dependendo das concepções abordadas e experiências vividas.

Um dossiê produzido em 2017 pelos professores da área da alfabetização da Eseba analisou o material da formação de professores no âmbito do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o que trouxe elucidações das ações propostas pelo Governo Federal para as escolas públicas. A produção de artigos para esse dossiê, publicado na Revista Olhares e Trilhas⁴, que apresentou uma análise sobre os Cadernos de Formação relativos à leitura e escrita, possibilitou conhecer os pressupostos teóricos que alicerçaram esse material, e também ampliou o nosso olhar sobre possibilidades de atividades e práticas, a partir dos relatos de experiências de professores de diferentes espaços e contextos escolares, contidos no material, além de promover discussões e trocas de experiências entre o grupo de alfabetizadores da escola.

A Eseba, por se tratar de um Colégio de Aplicação da Universidade – CAp Eseba /UFU, oportuniza aos professores a implementação e desenvolvimento de

⁴ Periódico do Cap Eseba/UFU, em parceria com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) e a Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU).

metodologias. O compromisso com alunos dos cursos de graduação, em especial as licenciaturas, através da atuação dos docentes, no tripé ensino, pesquisa e extensão, e a parceria com a formação inicial e continuada motiva os docentes na renovação de suas práticas pedagógicas. O convívio com os graduandos nos estágios supervisionados, bolsistas de programas de iniciação científica, monitores de alunos público alvo do Atendimento Educacional Especial (AEE) e cursos de extensão, favorece a discussão e o comprometimento com um ambiente educacional que valorize a criatividade, a interação e diálogos sobre novas propostas de ensino, a relevância do outro.

A compreensão sobre a necessidade de desenvolvimento de uma cultura letrada, na qual a leitura e a escrita são utilizadas nas mais variadas situações cotidianas, o reconhecimento de valor de sua função social na atual sociedade, a importância do outro na constituição de si e da aprendizagem por meio das relações, o entendimento sobre os processos discursivos e da relação entre linguagem, pensamento e desenvolvimento humano evidenciou a necessidade de mudanças na minha prática como alfabetizadora no decorrer da minha atuação profissional. Esse foi um dos motivos pelo qual tenho buscado desenvolver práticas mais voltadas à interação das crianças, promovendo uma atitude mais ativa do alfabetizando frente ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, como movimento dinâmico. Baseada nas experiências dos aprendentes, seus interesses, suas necessidades e motivações, observo a importância de estimular e incentivar a natural curiosidade e participação das crianças sobre os usos da linguagem e a suas representações.

Apoiada nessa perspectiva, experenciei, em 2018, junto com outras professoras do 1º ano da Eseba, um trabalho com a proposta metodológica do Diário de Ideias, subsidiado pelos estudos e orientações da professora Luciana Muniz. O Diário de Ideias consiste em uma metodologia que incentiva a criatividade nos processos de aprendizagem, e conecta os estudantes com diferentes experiências vividas por eles e seus pares em distintos contextos sociais. É marcado pelo diálogo e possibilidades de expressões da subjetividade das crianças, permeada por processos emocionais e múltiplas produções simbólicas. Essa proposta utiliza um caderno personalizado pelo estudante, que é utilizado pelo mesmo em diferentes contextos sociais que ele vivencia. Nele, são registrados o que ele quiser, sem um direcionamento específico.

Portanto, a criança vai aos poucos colocando suas preferências, gostos, e revelando suas experiências dentro e fora do contexto escolar.

Por meio dessa metodologia, o estudante pode realizar escritas, desenhos, colagens de imagens e fotografias ou materiais artísticos, pinturas no Diário de Ideias, entre outras atividades. As crianças são incentivadas pelas professoras a perceberem a escrita e sua utilidade, como por exemplo, quando é solicitado que cole imagens ou faça desenhos do que é significativo para ele, como um convite de aniversário, um ingresso, uma embalagem de algum alimento consumido, rótulos de produtos, entre outros. Analisar o Diário de Ideias da criança oportuniza ao professor conhecer seus interesses, suas impressões do cotidiano, seus avanços, necessidades, ou mesmo suas dificuldades de aprendizagem, aspectos afetivo-emocionais, facilidades e potencialidades de aprendizagem.

Os registros dos diários são socializados em rodas de conversa em um espaço e tempo definido pela turma. As crianças são convidadas a narrarem, na roda, seus registros e ouvirem os relatos dos colegas. Nesses momentos, os estudantes têm a oportunidade de conhecer mais sobre os colegas e compartilhar sentimentos e emoções e, ao mesmo tempo, são incentivados a se interessarem pela experiência e saberes dos outros. Muitos assuntos, curiosidades e interesses vão surgindo nas rodas, o que possibilita a proposição de ações no planejamento das aulas e conteúdos a serem trabalhados.

A utilização desse recurso propicia a criação de espaço de registro da escrita e da leitura de mundo pela criança. Nas rodas de conversa, os professores têm a oportunidade de conhecer os enunciados ideológicos e a cultura histórica e social do grupo por meio de símbolos escritos, verbais e não verbais. Nos referimos ao termo enunciado, compreendido por Bakhtin, (2003, p. 293) como “unidade real da comunicação verbal” na qual se encontram as mais variadas formas de expressão. E o uso concreto da língua, uma vez que a comunicação só existe na forma concreta dos enunciados. Apesar do enunciado ser individual, só se realiza por um interlocutor considerado como social, porque é repassado por outros interlocutores, nas interações e comunicação entre as pessoas (Bakhtin, 2003)

Os julgamentos, a valorização e apreciação realizados pelas crianças revelam posicionamentos políticos, morais e situações reais vividas pelos estudantes no seu meio familiar e social. Portanto, o registro escrito e a leitura realizada pelos colegas

não são, em si, simplesmente a apropriação almejada para a criança, mas, sim as trocas verbais e a humanização, por meio da alfabetização, ao se apropriarem dos enunciados. Ademais, esse recurso facilita entrelaçar as propostas do trabalho pedagógico com as experiências de vida dos aprendentes, podendo auxiliar as ações de planejamento. Essa experiência na alfabetização, segundo Muniz (2020),

[...] rompe com atitude passiva do aprendiz diante do que irá vivenciar no cotidiano da escola, pois, coloca o estudante como corresponsável, atuante promotor de novas possibilidades de ações no contexto escolar, mediante as ideias, dúvidas, as investigações, as provocações que emanam dos diálogos e dos registros, bem como pela sua participação efetiva no planejamento (Muniz, 2020, p. 35).

Os pilares e pressupostos teóricos do Diário de Ideias serão tratados no capítulo a seguir. O trabalho por mim realizado a partir da vivência com esse recurso metodológico me levou ao reconhecimento das diferentes singularidades das crianças a partir das experiências de cada uma e o quão esse elemento é importante para uma alfabetização que considera o crescimento e desenvolvimento humano. As crianças têm necessidade de serem ouvidas e respondidas. Conseguir incentivar os estudantes a serem protagonistas no processo de alfabetização me impulsionou a compartilhar esse caminho em outros espaços escolares. Nesse sentido, me comprometi com a formação de professores alfabetizadores da rede municipal de Uberlândia no Programa Institucional Diário de Ideias⁵, vinculada à PROEXC/UFU.

A Eseba é comprometida com ações a partir da ideia de dialogicidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Por esse motivo, se envolve com inúmeros cursos de formação de professores. A participação dos professores do Ensino Básico na extensão se insere nas atribuições da carreira desses servidores, e deve ser entendida como processo educativo que compõe a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ademais convalida o compromisso como Colégio de Aplicação e, portanto, campo de experimentação pedagógica que visa à inovação e melhoria no ensino e na aprendizagem, baseado, também, no entendimento desses docentes como prestadores de serviço à comunidade.

⁵ O Programa Institucional Diário de Ideias da Pró-Reitoria da UFU foi criado pela Profa. Luciana Muniz e institucionalizado em 2019 na Universidade, no empenho de contribuir com metodologias inovadoras no campo do ensino e da aprendizagem, no âmbito da Educação Básica. Envolve ações de formação de professores alfabetizadores, publicações no Jornal Diário de Ideias, parceria com o Hospital de Clínicas de Uberlândia, criação e distribuição de material para estudantes e professores, entre outras.

Desta forma, as propostas de formação por meio de cursos de extensão têm como objetivo favorecer um espaço-tempo de reflexão e troca de ideias com outros professores inseridos na docência. Contribuir com o trabalho pedagógico dos professores e com os processos de ensino e aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das experiências pedagógicas e investigações científicas no campo da educação efetivadas pelos professores desde colégio de aplicação é o intuito das propostas de formação.

Desde meu primeiro ano de atividade na escola, a partir de 2012, me interessei em ministrar disciplinas em cursos de extensão para os professores alfabetizadores. Passei a ministrar palestras, minicursos e oficinas para professoras alfabetizadoras em escolas municipais. Também participava de rodas de conversa ou palestras e relatos de experiências nas aulas de alguns professores de disciplinas didáticas da Faculdade de Educação – Faced/UFU. Porém, minha atuação mais ativa nesses contextos aconteceu a partir de 2019, considerando o acordo firmado entre a Eseba e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – Cemepe, a partir do interesse da equipe da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia pela metodologia Diário de Ideias, assim como pelo interesse com a referida metodologia com o projeto de extensão “Aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental” organizado pela equipe que compõe a Área de Alfabetização da Eseba.

Essa ação teve como escopo envolver professores alfabetizadores e proporcionar aos participantes momentos de diálogo, questionamentos, reflexões e vivências, mediante diversos temas que perpassam o contexto escolar, entre os quais estavam: leitura e escrita, lúdico na aprendizagem, Psicologia e Educação, aprendizagem e desenvolvimento, inclusão, avaliação, tecnologias da informação e comunicação, questões étnico raciais, subjetividade e criatividade nos processos de ensinar e aprender, bem como o efetivo trabalho com o Diário de Ideias.

Outra ação formativa, ainda em 2019, foi desenvolvida na Escola Municipal Professora Josiany França, a partir da experiência com a metodologia do Diário de Ideias, tendo em vista convite realizado à equipe que desenvolvia a proposta em sala de aula na Eseba, nas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. Essa ação foi desenvolvida pela professora Luciana Muniz, com a minha parceria em um curso de extensão cadastrado no Sistema de Informação e de Extensão (SIEEX), e envolveu 12

professoras alfabetizadoras, computando uma carga de 40 horas de duração anual do curso, na modalidade presencial. Propusemos reflexões a partir de estudos teóricos e práticos sobre o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização, com foco na elaboração de uma proposta singular e exclusiva a partir do contexto daquela escola e suas demandas. Essa formação se direcionou, mais tarde, para o acompanhamento da implementação dessa proposta.

Minha participação como coordenadora do Grupo de Trabalho Formação do Diário de Ideias no Grupo de Estudo e Pesquisa Criatividade, Aprendizagem e Subjetividade (Gepecas⁶) convergiu para o aprofundamento de estudos sobre os desafios e potencialidades da formação docente. A necessidade de a ação formativa assumir uma prática criativa e transformadora instigou-me a aprofundar compreensões sobre a formação de professoras alfabetizadoras.

Outra ação formativa da qual pude participar ocorreu no ano de 2020, por meio de convênio firmado entre a PROEXC/UFU e a Secretaria Municipal de Educação, em que uma equipe de professores da Eseba se organizou para ministrar uma formação sobre a proposta do Diário de Ideias para professores da alfabetizadores da Rede Municipal. Meu envolvimento nessa ação formativa me fez refletir sobre a potência da formação de professores para a ressignificação de concepções e da prática docente.

Nesse curso, trabalhei como formadora de um grupo, juntamente a uma das professoras, que havia participado da formação em 2019, na Escola Josiany França, que muito me surpreendeu, de forma positiva, com seus posicionamentos, comentários e postura frente aos pilares teóricos que sustentam a metodologia do Diário de Ideias. Lembro-me das suas opiniões quando participou da formação em 2019, bem como de suas defesas e posicionamentos frente aos temas abordados, especialmente referentes aos métodos de alfabetização fundados em princípios da teoria empirista. Entretanto, no decorrer das atividades formativas, pude observar expressiva ressignificação dos conceitos apresentados por essa professora, especialmente no que se refere às concepções de ensinar e aprender a partir da realidade do aprendente, alinhadas à teoria histórico-cultural.

Fiquei me questionando sobre a visível mudança de concepções daquela professora e nas possíveis modificações de estratégias de ensino posteriormente à

⁶ O Gepecas - Grupo de Estudo e Pesquisa Criatividade, Aprendizagem e Subjetividade – desenvolvido no espaço da Eseba, tem como proposta momentos de reflexões e diálogos sobre a aprendizagem criativa e subjetiva, nos processos de leitura e escrita.

formação realizada naquela escola, no ano anterior. Durante o curso de 2020, a vi explicando para outras professoras novas ações em sala de aula, principalmente em relação aos alunos, mas, também, nos procedimentos e uso de atividades prontas. Ela relatou que havia mudado seu pensamento frente ao processo de ensinar e aprender a ler e escrever após participar daquela ação formativa. Isso me deixou feliz e incitou uma indagação: Em que medida processos de formação continuada podem proporcionar ressignificações na concepção de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita?

Conhecer a potência da formação dos professores para ressignificações de conceitos e, conseqüentemente, transformações nas práticas educativas, já era um propósito desde a época em que ministrava aulas nos cursos de graduação. Esse questionamento, muitas vezes, me levou a refletir sobre minha própria ação docente. Atuando em cursos de extensão de formação continuada, essa dúvida voltou a me envolver. Minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS⁷) suscitou movimentos de reflexões sobre o DPD e a importância de a formação estar atrelada às necessidades formativas dos professores e à reflexão sobre a própria prática docente. O referido Grupo se dedica a estudos e pesquisas no âmbito da docência da Educação Básica e Superior e fomenta discussões e reflexões relativas à formação dos professores.

A participação nas discussões e seminários no GEPDEBS foram ao encontro de minhas inquietações em relação aos processos formativos. Quando ouvi, pela primeira vez, que os temas trabalhados nos cursos de formação deveriam partir das necessidades dos participantes, fiquei intrigada. Por algumas vezes, ouvi solicitações dos professores da rede municipal, na qual eu ministrava os cursos de extensão, de discussão sobre temas que não estavam previstos no conteúdo programático. Em diálogos informais, também já havia ouvido manifestações de que os cursos oferecidos pelo Cemepe não atendiam aos anseios dos professores, mas, mesmo assim, era exigido que fossem realizados nos horários específicos para as formações.

⁷ O Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior está ligado à Faculdade de Educação-Faced da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a coordenação das Profas. Geovana Ferreira Melo e Vanessa T. Bueno Campos. O grupo desenvolve estudos, pesquisas e ações que ampliam os conhecimentos sobre a docência na Educação Básica e Superior como profissão. Tem como uma de suas finalidades contribuir com estudos e resultados de pesquisas realizadas, para a formulação e efetivação de diretrizes e ações voltadas para a formação e o Desenvolvimento Profissional Docente.

As leituras de textos de Pimenta (2005), Franco (2005), Melo e Campos (2019), Ibiapina (2008), entre outros, me influenciaram a aprofundar reflexões teóricas a respeito dos processos formativos e sua contribuição para a profissionalização docente. Essa questão se relaciona com a minha atuação como formadora de alfabetizadores e o com meu percurso profissional. Enquanto era instigada a pesquisar sobre a possibilidade de ingressar no curso de doutorado, fui motivada por esse pensamento de Freire (1996):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 32).

Pensar no ensino sem pesquisar, conhecer, estudar, se transformar, é fragmentar o fazer docente. Ensino e pesquisa devem ser entendidos como ações imbricadas. Por isso, a busca constante do conhecimento, a conscientização do inacabamento do ser e dos movimentos constantes de mudanças e transformações me impulsionaram a procurar entender melhor os processos de formação de professores alfabetizadores e seu impacto no meu próprio trabalho como alfabetizadora e formadora de alfabetizadores.

2.1 Estudo do conhecimento – o estado da questão sobre a formação e DPD de professores alfabetizadores

A fim de delinear a temática e constituir o objeto deste estudo, faz-se precípuo identificar e analisar as investigações sobre a formação e o DPD de professores alfabetizadores. Compreendemos a importância da busca do conhecimento para aprofundamento na nossa compreensão sobre o tema de estudo. Melo (2018, p. 30) aponta a “busca seletiva e crítica na produção do conhecimento como essencial para a construção do objeto de investigação”. Nesse sentido, o estudo da questão contribui para o conhecimento do que já foi produzido sobre a problematização da pesquisa, e para elucidar o que ainda não foi construído e requer investigação.

Considerando que o problema da pesquisa é, se ações formativas dialógicas e colaborativas propostas para um grupo de professoras alfabetizadoras podem favorecer a ressignificação da identidade profissional, a construção de novos saberes docentes e o desenvolvimento profissional docente mapeamos a produção científica relacionada ao tema. Observamos as questões orientadoras, para estabelecer relação entre o já anteriormente produzido cientificamente sobre o objeto em estudo. Primeiramente, foram mapeadas as produções científicas em torno do tema “formação e DPD de professores alfabetizadores”. Os levantamentos foram realizados a partir de artigos publicados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior – CAPES⁸. A escolha por artigos de periódicos se justifica por apresentar, muitas vezes, sínteses de pesquisas em andamento e, também, artigos relacionados a investigações já concluídas.

Os descritores principais da pesquisa foram os termos: “formação docente”, “DPD” e “professores alfabetizadores”. E, como descritores auxiliares: “alfabetização” e “formação continuada”. Foi utilizado o operador booleano AND, no intuito de combinar os descritores para relacioná-los e burilar o alcance da busca. O Quadro 1, a seguir, concentra o resultado de busca referente aos trabalhos produzidos no período de 2018 a 2023, no Portal da Capes.

Quadro 1: Resultado de busca de trabalhos produzidos entre 2018 e 2023, no Portal de periódicos da CAPES

DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS
“formação docente”	24.450
“desenvolvimento profissional docente”	3.822
“alfabetização”	6618
“formação docente” AND “desenvolvimento profissional docente” AND “alfabetização”.	607

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por se tratar de um grande número de artigos, não foi possível o acesso a todos, mas muitos ajudaram na construção desta pesquisa e são relatados durante a

⁸ Esse portal é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a produção científica produzida nas instituições de ensino e pesquisa do país

escrita. O Quadro 2 apresenta o resultado de busca referente às teses e dissertações produzidas no período de 2018 a 2023, no portal do Instituto Brasileiro de Informação em Tecnologia – IBICT, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD⁹, utilizando o descritor “formação docente”, “DPD” e “alfabetização”, e como descritor auxiliar: “formação continuada”

Quadro 2: Resultado de busca de teses e dissertações produzidos entre 2018 e 2023, no IBICT

TRABALHOS ENCONTRADOS			
Em todo o portal	172 dissertações	73 teses	Total: 245
2018-2023	76 dissertações	38 teses	Total: 114

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dessa busca foram encontradas 38 teses; porém, apenas 11 se referem à questão da formação de professores alfabetizadores e dos processos de aprendizagem de leitura e escrita nesse período. Essa filtragem foi realizada por meio da leitura dos resumos das teses, tendo em vista a aproximação com os objetivos da investigação. Esses trabalhos estão relacionados a seguir, no Quadro 3, em ordem cronológica decrescente de publicação.

Quadro 3: Teses identificadas que interessam ao objetivo da pesquisa

ANO	AUTOR	TÍTULO	IES a qual a pesquisa está vinculada	N.º de páginas
2022	PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei.	O ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal	Universidade de Brasília, Brasília	291
2022	SOUZA, Luciane Aparecida de.	Desenvolvimento de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes	Universidade Federal de Juiz de Fora	221

⁹ A BDTD integra os sistemas de informação das dissertações e teses que existem nas instituições de ensino e pesquisa do país, integrando em um único portal, disponibilizando um catálogo nacional.

2021	QUINTAL, Tânia Maria Massaruto de	Contribuição das Ciências Cognitivas para a alfabetização em uma proposta de formação de professor	Universidade de São Paulo	325
2021	GIACOMINI, Raquel de Melo	O processo de constituição de professores alfabetizadores na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Universidade Federal de Santa Catarina	171
2021	SPANAVELLO, Caroline Silveira	Construindo outros modos de ser e de refletir a docência no ciclo de alfabetização a partir da biologia do amar e da biologia do conhecer de Humberto Maturama	Universidade Federal de Santa Maria	164
2020	MENARBINI, Andréia	Trilhares da alfabetização na educação Infantil: um estudo sobre a proposta do pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Universidade Nove de Julho, São Paulo	272
2020	SILVA, Francisca de Lourdes dos Santos Leal	Narrativas do letrar de alfabetizadores de Teresina-Piauí: evocação dos saberes profissionais e fazer docente	Universidade de São Paulo	229
2020	SOUZA, Lenise Teixeira	O PNAIC no contexto de dois municípios de Minas Gerais: Quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	353
2019	ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra	Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte	Universidade Federal de Minas Gerais	320
2019	MACHADO, Luciana Castro Oliveira	O professor formador no PNAIC: formação, experiência e atuação	Universidade Federal de Juiz de Fora	200
2019	OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá	Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França : gestão da avaliação através da intermediação-planejada no ciclo de alfabetização	Universidade Federal de Pernambuco	412

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Observando a distribuição geográfica das Universidades às quais os trabalhos se vinculam, percebemos trabalhos em oito cidades diferentes, com preponderância na região sudeste, com sete pesquisas, das 11 analisadas. O aprofundamento no estudo sobre as teses publicadas nos últimos cinco anos permitiu a captação de

pontos de confluência com os objetivos desse estudo. Apontadas as teses obtidas com a busca, seguimos com as análises, tecendo considerações a respeito dos trabalhos mencionados.

A questões para a análise desses trabalhos e suas contribuições para essa pesquisa se pautaram em: o que esses trabalhos objetivam em relação ao DPD nas formações direcionadas aos professores alfabetizadores? Para tanto, buscamos identificar as questões centrais, objetivos e metodologia adotada nas pesquisas.

A pesquisa de Pereira (2022) “O ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal” investigou os elementos e fatores que são fundamentais na composição de ciclo de vida profissional e as vivências constitutivas ao longo do processo de desenvolvimento profissional de alfabetizadoras. Durante o processo investigativo a pesquisadora relacionou esses elementos com as experiências singulares retratadas na materialidade das narrativas. Ela defende que o ciclo de vida das docentes alfabetizadoras, participantes do estudo é constituído por marcas e vivências singulares que são compreendidas na perspectiva da totalidade, por ser um todo dialético, em constante movimento. Algumas professoras apresentam elementos comuns, entretanto, há uma singularidade histórica aliada ao perfil do sujeito e suas experiências com o processo de alfabetização de crianças.

A pesquisa de Souza (2022), “Desenvolvimento de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes”, propôs um formato de formação a partir da abordagem da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008). A questão para a investigação se baseou na seguinte pergunta: Como se dá o desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores, baseado em resultados de avaliações diagnósticas sobre os processos de apropriação da língua escrita pelos estudantes e sobre o ensino sistemático de estratégias de leitura? Os estudos na formação atentaram para os processos linguísticos, cognitivos e socioculturais ao desenvolvimento da compreensão leitora. Foi realizado, pelas professoras participantes, registro e acompanhamento de seus estudantes, com um instrumento de avaliação, denominado protocolo de leitura, durante um período de três anos. Avaliou-se que esse acompanhamento possibilitou aos professores valiosas pistas para reflexões sobre as práticas alfabetizadoras utilizadas por eles.

Na tese intitulada “Contribuição das Ciências Cognitivas para a alfabetização em uma proposta de formação de professor”, defendida por Quintal (2021), foi realizada uma formação concebida, delineada e implementada por meio de uma pesquisa-ação para professores alfabetizadores sobre o papel do ensino explícito das correspondências fonográficas e do princípio alfabético, juntamente ao desenvolvimento de habilidades metalinguísticas para a aprendizagem da leitura e escrita baseado nas Ciências Cognitivas. Nove professores, que compõem o ciclo de alfabetização, participaram da investigação, que teve como escopo apontar as contribuições da formação para as práticas de alfabetização e seus desdobramentos na aprendizagem dos alunos. Por meio da pesquisa, ficou concluído que professores alfabetizadores devem desenvolver um conhecimento aprofundado da estrutura da língua, do sistema de escrita e das habilidades metalinguística, principalmente por meio de formação de professores, para oferecerem a seus alunos a compreensão do princípio alfabético visando o avanço no domínio da leitura e escrita.

O estudo de Giacomini (2021), “O processo de constituição de professores alfabetizadores na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, analisou as diretrizes do PNAIC em âmbito nacional e de as ações de formação continuada em 20 municípios de Santa Catarina. O objetivo foi compreender as práticas discursivas no reforço aos processos de subjetivação docente para identificar as conexões da política educacional de formação com a governabilidade neoliberal. Essa pesquisa, de cunho documental, concluiu que o PNAIC foi uma estratégia de Governo centrada na lógica de mercado que considera o professor como um capital humano, visto que leva o professor a se autogovernar como empresário de si mesmo, e por ter sido constituído para sentir-se sempre em déficit, assume a formação continuada com vistas a redimensionar a sua prática pedagógica.

A tese defendida por Spanavello (2021), “Construindo outros modos de ser e de refletir a docência no ciclo de alfabetização a partir da biologia do amar e da biologia do conhecer de Humberto Maturama”, teve como objetivo buscar estabelecer uma relação entre os processos de alfabetização e os estudos de Maturama, embasando-se em uma narrativa autobiográfica da autora enquanto alfabetizadora no contexto da pandemia covid-19. Com esse estudo, foi possível estabelecer relações sobre o entendimento de que a alfabetização da criança se efetiva a partir da mediação de um docente que potencializa emoções calcadas no amor e no respeito

à legitimidade da criança. O estudo aconteceu mediante registros da pesquisadora, por seus estudantes e pelas famílias dos alfabetizandos no período pandêmico. Trouxe reflexões sobre as relações dos professores estabelecidas com as crianças e o seu papel não como sujeito da ação de alfabetizar, mas daquele que, a partir das realidades, desejos e necessidades de cada criança, lança sobre ela um olhar sensível, capaz de captar seus anseios e criar situações de aprendizagens e mediações capazes de levá-las a avançarem na leitura e escrita.

A tese “Trilhares da alfabetização na educação Infantil: um estudo sobre a proposta do pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, escrita por Menarini (2020), teve como objetivo analisar as concepções dos professores sobre a proposta de alfabetização do PNAIC para a Educação Infantil e as influências na profissionalidade dos professores dessa etapa da Educação Básica para os professores da Rede Municipal de Sando André- SP. A análise das informações foi realizada por meio estatístico e descritivo, e os resultados apontaram para uma variedade de concepções dos professores sobre a proposta do PNAIC, dependendo de auto concepção de alfabetização que se desvela na prática pedagógica correspondente ao percurso pessoal, acadêmico e profissional. Também indica que o trabalho na Educação Infantil deve se dedicar ao desenvolvimento das diferentes linguagens, incluindo a leitura e escrita, como forma de expressão infantil e interações para compreensão do mundo ao seu redor, conforme a cultura em que se insere e seus interesses pessoais.

Silva (2020), em sua pesquisa “Narrativas do letrar de alfabetizadores de Teresina-Piauí: evocação dos saberes profissionais e fazer docente”, investigou os saberes profissionais mobilizados e construídos por professores alfabetizadores da Rede Municipal de Teresina – PI, por meio de trajetórias formativas e da prática docente. Para tanto, utilizou o método biográfico a partir da pesquisa narrativa, com 4 professores alfabetizadores que desenvolvem suas práticas fundamentadas na perspectiva do letramento (Soares, 2004). A análise interpretativa-compreensiva foi utilizada para interpretação das narrativas, e apontou para a construção do ser professor alfabetizador configura-se como uma construção social decorrente de fatores relacionados à prática docente e à dimensão pessoal.

A tese de Souza (2020), “O PNAIC no contexto de dois municípios de Minas Gerais: Quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos

professores alfabetizadores?”, objetivou compreender os sentidos do PNAIC para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores dos municípios de Matias Barbosa – MG e Juiz de Fora – MG, e entender quais ações gestoras foram implementadas para o desenvolvimento das ações formativas nessas duas cidades. A pesquisa foi realizada com professores, coordenadores locais, orientadores de ensino, secretárias de educação e professores formadores, além de análise dos documentos oficiais orientadores para a formação docente. A pesquisa indicou que os professores apontaram a experiência possibilitou o desenvolvimento profissional a partir da troca de experiências, material rico para estudo e pesquisa, e presença de atividades práticas inovadoras. Entretanto, indica que houve diferenças nos encaminhamentos das ações gestoras locais no processo de implementação entre os dois municípios, o que reverberou em desigual forma de adesão à proposta pelos professores alfabetizadores. O estudo apontou que o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido a partir da valorização dos professores, capacidade de aquisição e veiculação de novos saberes e das competências para a prática da alfabetização.

No estudo de Araújo (2019), “Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte”, a autora analisou as repercussões das políticas educacionais de alfabetização e avaliação externa da aprendizagem de crianças alfabetizadas no trabalho e identidade profissional das professoras alfabetizadoras. Para tanto, realizou uma pesquisa bibliográfica sobre o trabalho docente e as políticas públicas de alfabetização e avaliação, por meio de um levantamento documental das normativas relacionadas à Rede Municipal de Educação da capital de Minas Gerais, além de pesquisa de campo com professoras alfabetizadoras. Essa pesquisa concluiu que a identidade profissional das professoras, participantes da pesquisa, tem sido modelada por meio das políticas de alfabetização e avaliações externas vigentes, e a escola tem sido, cada vez mais, associada à cultura de eficiência e resultados. Ao mesmo tempo em que as professoras vivenciam essa cultura, buscam dar sentido à responsabilidade social do seu trabalho, por meio de práticas educativas que reconheçam a criança na sua infância e suas diferentes formas de aprender.

Machado (2019), em sua tese “O professor formador no PNAIC: formação, experiência e atuação”, buscou investigar a formação, experiência e atuação dos

agentes formadores do PNAIC, no polo da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, e de que forma apreenderam suas experiências e desempenho. A partir de depoimentos dos membros atuantes na formação de professores alfabetizadores na Zona da Mata e Campo das Vertentes – MG, no período de 2012 a 2016, intentou compreender a percepção desses, nas possibilidades de integração das instâncias formativas universidade-escola, respaldado pela análise de conteúdo. Como conclusão desse estudo, a autora indica que os formadores se reconheceram como construtores dos rumos para que o programa se realizasse com base no preceito de potencializar a melhoria das práticas docentes, e a recontextualização do programa foi realizada de modo a buscar possibilidade de deslizamentos do formato delineado pelo MEC.

Oliveira (2019), em sua tese “Saberes e práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores nos contextos escolares no Brasil e na França : gestão da avaliação através da intermediação-planejada no ciclo de alfabetização”, investiga a constituição de saberes e práticas dos docentes em dois processos formativos para professores alfabetizadoras: o PNAIC, no Brasil e o Éduscol/Ifé, na França, relacionados à abordagem da Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e Gestão da Avaliação por meio da Intermediação-Planejada na aprendizagem de crianças em turmas de alfabetização. A autora defende a alfabetização sistemática e o fundamento da avaliação para o planejamento de intervenções no ensino. A pesquisa, com análise documental, aplicação de questionários e entrevistas, além de observação de práticas em turmas de alfabetização em Recife-PE, pautou-se em analisar as ações pedagógicas empregadas no processo de alfabetização e foram apreciados pela análise de conteúdo e análise estatística implicativa. Concluiu-se que as ações pedagógicas dos professores alfabetizadores em Recife, participantes da pesquisa, bem como os dispositivos do PNAIC, são desenvolvidas na perspectiva de avaliação integrada envolvendo o planejamento dos docentes. Já na França, é apontada a preocupação com o tempo pedagógico, e a gestão do ensino é realizada pelos conteúdos já estabelecidos pelo currículo. A pesquisa indicou que o professor é capaz de desenvolver um estilo profissional, independentemente do contexto socioeducativo vivido, e revelou um processo de desenvolvimento profissional a partir da aplicação da Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e Gestão da Avaliação, por meio da Intermediação-Planejada nas turmas de alfabetização.

A partir do acesso às pesquisas referidas identificamos como fator comum a preocupação de seus autores com as políticas públicas para a alfabetização e a formação de alfabetizadores, em especial do PNAIC, e sua repercussão no trabalho pedagógico e na identidade profissional. Os elementos apontados pelos trabalhos, como o desenvolvimento da identidade docente, trajetórias de vida, formação inicial e continuada como propulsora para o DPD, nos levam a vislumbrar caminhos a serem trilhados no sentido de desvelar aspectos fundantes na formação docente de professoras alfabetizadoras.

1.2 O encontro com a formação no âmbito da metodologia do Diário de Ideias

O trabalho desenvolvido com professores da rede municipal de ensino de Uberlândia, no âmbito da proposta do Diário de Ideias, carrou o interesse sobre o tema desta pesquisa. Em virtude disso, faz-se necessário compreender o contexto desse processo formativo. Porém, antes de introduzir essa apresentação, é importante elucidar o que é a proposta de trabalho com a metodologia Diário de Ideias (Muniz, 2015; 2019; 2020).

O Diário de Ideias é uma proposta metodológica que surgiu a partir de um trabalho efetivado em sala de aula (Muniz, 2019), como decorrência da tese de doutorado de Muniz (2015), e foi vencedora do Prêmio Professores do Brasil/2018, idealizado pelo MEC – Ministério de Educação e Cultura, na categoria Alfabetização e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste período da premiação, a autora e criadora do Diário de Ideias foi condecorada com a Medalha da Ordem Nacional do Mérito Educativo – Grau de Cavaleiro da Ordem – pela Presidência da República/Brasil. Segundo Muniz (2020), a experiência com o Diário de Ideias pode favorecer aprendizagens mais complexas, como a aprendizagem criativa dos processos de ler de escrever, abrangendo a utilização de uma metodologia que resguarda a participação autoral e protagonista dos estudantes, professores e familiares. A autora teoriza:

Por que aprender criativamente a ler escrever? Com múltiplas possibilidades de resposta, é possível considerar que neste tipo de aprendizagem o estudante pode atuar com o que aprendeu na vida, experienciar um processo autoral, protagonista e de geração de ideias próprias e novas que transcendem o que está posto, bem como ter uma relação lúdica com aprender, em um processo de aprendizagem

profundo que favorece o desenvolvimento da subjetividade (Muniz 2020, p. 27).

O trabalho com o Diário de Ideias, segundo Muniz (2020), se baseia em um aporte teórico que se funda na perspectiva cultural-histórica e se apoia na Teoria da Subjetividade (Gonzalez Rey, 2017) e na concepção de aprendizagem criativa como processo da subjetividade humana (Mitjans Martínez, 2012). Essa metodologia dialoga com autores como Vygotsky (2009) em relação ao sentido da experiência; Freinet (1975), abarcando a questão da curiosidade infantil e as necessidades de expressão e comunicação; Benjamin (1993), sobre a questão da importância das narrativas como capacidade de trocas de experiências; bem como com Freire (2005), que concebe a ideia da leitura da palavra vinculada à leitura do mundo relacionada às experiências dos alfabetizados e contextos vividos; entre outros. A proposta do Diário de Ideias abarca três importantes ações que se inter-relacionam no processo da aprendizagem da leitura e escrita: experienciar, registrar e compartilhar.

O desenvolvimento do trabalho com as crianças se baseia na utilização de um caderno de registros espontâneos das experiências dos estudantes, dentro e fora da escola. Nele, as crianças têm a oportunidade de registrar ideias, sentimentos, acontecimentos, vivências, questionamentos, dúvidas, curiosidades, desejos, passeios, histórias, pessoas, ou qualquer outro elemento significativo a partir de sua experiência de vida, necessidades ou interesses. Os estudantes são livres para registrarem o que quiserem, sem uma intervenção ou direcionamento relativos a conteúdos. Podem utilizar variados recursos, como desenhos, figuras, pinturas, escritas, colagens, fotografias ou qualquer outra forma de expressão que a criança escolher usar. Os aprendentes têm a liberdade de criar e de contar o que quiserem sobre a sua vida e sua cultura, revelar seus desejos e suas ideias. Além do caderninho, as crianças usam uma sacolinha ou caixinha para guardarem objetos que consideram importantes para relatar suas experiências aos colegas; levam-na para a casa e trazem para escola quando acharem necessário mostrar algo vivido, e considere insuficiente apenas o registro no caderno.

Os registros são compartilhados em rodas de conversa compostas pelos colegas da turma e professores, que se desenrolam em diálogos produtivos, a partir das trocas de experiências. As conversas, nomeadas por rodas dialógicas (Muniz, 2022), têm a colcha de retalhos como símbolo para o compartilhamento dos registros

nos diários. Nos momentos de diálogo, nas rodas, os registros são apresentados e as crianças são estimuladas a narrarem suas experiências a partir dos seus registros, o que ajuda a desenvolver sua expressão oral e comunicativa, sua criatividade e autoria. Os registros são carregados de emoções e produção simbólica que dão muitas pistas aos ouvintes sobre a subjetividade de cada aprendiz (González Rey; Mitjás Martínez, 2017).

O desenvolvimento de uma escuta sensível, atenta e interessada para as narrativas e registros é constantemente motivado pelos docentes, em relação ao respeito e interesse pelo que o outro diz. A ênfase na escuta para os diferentes registros das crianças – escrita, desenhos, pinturas, colagens, entre outros – valoriza a riqueza da linguagem infantil para o contexto escolar. Ao narrarem suas experiências registradas (Benjamin, 1993), as crianças se enriquecem com, e assim, aos poucos, vão rompendo com a ideia de que a escrita tem um fim em si mesma.

Essas narrativas revelam muitos elementos dos desejos e necessidades das crianças, principalmente por sua espontaneidade por meio da fala, gestos, olhares, semblantes, entre outros, manifestados durante as rodas de conversas. A partir dessa ação, os professores têm a oportunidade de conhecer melhor seus alunos e compreender mais sobre a vida dos estudantes, suas experiências e conhecimentos. Diante das conversas nas rodas, os colegas compartilham seus sentimentos quando escutam o outro, se solidarizam, aprendem melhor a ouvir com atenção e respeito, produzem novas ideias e conhecimentos a partir do que o outro relata e é motivado a falar e também a registrar.

Portanto, a criatividade emerge tanto de quem fala quanto de quem escuta, aumentando a interação e o vínculo entre os colegas (Vygotsky, 2009). Muitas ideias vão sendo construídas e relacionadas. Para melhor sistematização dos pensamentos, ideias e conhecimento são criadas as linhas de experiências (Muniz, 2015), nas quais cada criança registra, em um cartaz, o vivido no momento da roda. Pode ser algo que ouviu de um colega, ou sobre o que ela próprio narrou sobre seu registro, ou ainda, uma nova ideia que surgiu a partir da conversa na roda. Ao compor esse cartaz, as crianças conversam entre si, interagem, perguntam sobre determinadas narrativas. Nesse momento, acontecem transformações do que foi ouvido ou aprendido, (Benjamin, 1993) em algo novo, próprio, criado, particular, uma nova ideia. Ou seja, este é um momento de produção e geração de ideias novas e próprias no

compartilhamento entre os pares. A criação das linhas de experiência, segundo Muniz (2015), envolve interação e ampliação de conhecimentos, bem como a organização das ideias.

As crianças podem fazer desenhos, mas aquelas em processo de alfabetização vão sentindo a necessidade da escrita, e os docentes vão motivando a escrita. Nesse contexto, o professor é um mediador que pergunta ao estudante como ele acha que escreve, questiona a tentativa de escrita, soletra letras, se for necessário. É um momento importante para o trabalho com uma escrita que realmente interessa à criança. Aquelas que ainda não conseguem escrever vão aos poucos se arriscando, perguntando como se escreve, e se relacionando com objeto do processo de alfabetização. Muitas crianças perguntam a quem relatou algo sobre sua história, como, onde, nome de pessoas ou lugares.

A partir das narrativas e registros apresentados pelos aprendizes, é possível a busca de articulação entre as experiências vividas pelas crianças no seu cotidiano em diferentes espaços e contextos sociais, com a escrita e também com o trabalho pedagógico a partir dos conteúdos e temas discutidos abordados na sala de aula. De acordo com Muniz (2015), o Diário de Ideias também é usado como ferramenta para ações de planejamento e reestruturação do trabalho pedagógico, ao alinhar possibilidades de vincular os interesses dos aprendizes com os conteúdos curriculares que devem ser trabalhados com os estudantes em processo de alfabetização.

O conhecimento que as crianças possuem por meio de sua vivência fora da escola estão entrelaçados com os conteúdos escolares, mas, muitas vezes, não são considerados pelos professores. O trabalho com a proposta do Diário de Ideias pode abrir possibilidades para os docentes perceberem a variedade de temas que podem ser aprofundados e desenvolvidos a partir das experiências e interesses das próprias crianças.

A proposta do Diário de Ideias, de acordo com Muniz (2020), considera o papel atuante da pessoa como constituinte e constituidora da cultura. Além disso, edifica uma concepção de que a aprendizagem e o desenvolvimento caminham juntos, o que reverbera no fazer pedagógico do professor (Freire, 1989; Vygotsky, 2009; Mitjans Martínez; González Rey, 2017).

Muniz (2015), idealizadora do Diário de Ideias, compreende a aprendizagem escolar como um processo subjetivo, pois oportuniza entender como diferentes

experiências vividas pela criança em distintos contextos perpassam por processos emocionais em unidade com produções simbólicas sociais diversas, tais como, raça, etnia, posição social, tipo de organização familiar, entre outras. Nesse sentido, essas experiências se organizam e tomam forma no momento de aprender, junto com outras produções subjetivas que a criança gera nesse processo (Muniz, 2015).

A concepção de aprendizagem da leitura e da escrita é assumida no contexto da proposta do Diário de Ideias como um processo que demanda participação ativa da criança como sujeito de sua aprendizagem, que envolve autoria, protagonismo e empreendedorismo do aprendiz e, por isso mesmo, se organiza como uma experiência subjetiva (Muniz, 2015). Para a autora, a alfabetização se constitui em um processo interativo, que ocorre mediante a relação que se estabelece com o outro, como via de comunicação, expressão e criação. É, portanto, um processo permeado pelos aspectos culturais, sociais, afetivos e cognitivos. Muniz (2019) assegura:

Alfabetização não se limita a reprodução ou memorização, estar alfabetizado relaciona-se com processos de compreensão, autoria, de utilização da escrita para interação com outro, como um meio de comunicação, na relação de autonomia frente ao processo de ler e escrever, de expressão própria de suas ideias, de processos de reflexão. Tudo isso requer o envolvimento do estudante em sua condição ativa, consciente e participativo diante do próprio processo de aprender (Muniz, 2019, p. 23).

A imagem a seguir, elaborada por Muniz (2020), aponta os princípios básicos do trabalho com o Diário de Ideias.

Figura 2: Princípios do Diário de Ideias



Fonte: Muniz (2020, p. 86).

A experiência com essa proposta, em 2018, pelos professores do 1º ano na Eseba/UFU resultou em vários relatos de experiência em palestras e cursos juntamente ao Cemepe, que redundaram, no ano de 2019, em um curso de formação de professores para implementação da proposta, inicialmente em uma escola, como projeto piloto, na Escola Municipal Professora Josiany França. O objetivo desse processo formativo foi contribuir para a efetivação e materialização da proposta com o Diário de Ideias na referida escola. Atualmente, o Diário de Ideias é um Programa de extensão institucional da PROEX/UFU e tem, como uma de suas finalidades, efetivar a formação continuada de professores com ênfase em ações pedagógicas criativas e inovadoras, para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes e demais profissionais da Educação Básica.

A gestão da escola Municipal Professora Josiany França fez um convite à professora Luciana Muniz para um momento de diálogo sobre a proposta de trabalho, tendo em vista a experiência de uma professora da escola com sua filha, que vivenciou o Diário de Ideias na Eseba/UFU ao longo do 1º ano do Ensino Fundamental. A partir desse diálogo inicial, a equipe considerou que a proposta ia ao encontro das aspirações de algumas professoras e também com a realidade e necessidade da instituição, tendo em vista as possibilidades e impactos na aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes, bem como o exercício da autoria e do protagonismo.

Algumas professoras que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental consideraram importante uma formação para a compreensão e construção de uma proposta com o Diário de Ideias para ser implementada nesta escola. Desta forma, na referida escola, efetivou-se um processo de formação ao longo do ano de 2019, consolidando-se como Curso de Extensão cadastrado no SIEEX sob o número 20236, envolvendo mais de 15 professores. O propósito foi dialogar sobre a proposta do Diário de Ideias, promover estudos teóricos e práticos, com foco na elaboração singular de um projeto para efetivação, assim como acompanhar a implementação da metodologia em sala de aula no mesmo ano.

Diante das experiências vivenciadas na extensão no ano de 2019, a professora Luciana Muniz, em meio a convites de outras escolas, sentiu a necessidade de ampliar

a formação para alcançar outras escolas e professores para conhecerem a proposta. A partir disso, se tornou fundamental o processo de efetivação de um Programa de formação continuada com foco não apenas na aplicabilidade de uma proposta pedagógica, mas, também, na possibilidade de realização de uma formação de professores tendo como essência a compreensão de um espaço-tempo que pudesse garantir a participação reflexiva das participantes. Para isso, foi elaborado um programa de formação mais amplo, para atender à demanda de docentes que demonstraram interesse em efetivar esse trabalho.

Além disso, tendo em vista a Resolução de n.º 7, de 18 de dezembro de 2018, do MEC, que estabelece as diretrizes para as políticas de extensão na Educação Superior, e visando contribuir com a formação de estudantes da graduação da UFU, foi aberto um processo seletivo para estudantes das licenciaturas, com recebimento de bolsas, para participação nesse Programa de formação. Essa ação teve a preocupação com a ênfase na possibilidade de alunos da graduação vivenciarem os conhecimentos da área de formação e contribuírem com as atividades a serem efetivadas no projeto.

Em 2020, o Diário de Ideias foi institucionalizado pela PROEXC/UFU como Programa envolvendo a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista as inúmeras possibilidades de articulação do Diário de Ideias com a sociedade, por meio do diálogo com tantos outros espaços, além da escola de aplicação. O Programa passa a abarcar várias ações de atuação, entre elas, a formação de professores. Diante disso, a formação de 2020 foi firmada a partir do Convênio 05/2019 (documento SEI/UFU 1728724) entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação, para implementação da proposta metodológica do Diário de Ideias em turmas do 1º ao 3º ano. Este projeto se insere nas atribuições da carreira dos servidores, para atuarem no tripé ensino, pesquisa e extensão, e convalida o compromisso do Colégio de Aplicação, como campo de experimentação pedagógico que visa à inovação e melhoria no ensino e na aprendizagem, com caráter articulador entre Universidade e sociedade, atendendo, assim, à Resolução n.º 04/2009.

Esse compromisso se deu a partir do interesse de professoras alfabetizadoras ao tomarem conhecimento da ação que estava sendo realizada na Escola Municipal Professora Josiany França. Três professoras que participaram da formação no ano anterior, nessa escola, aceitaram o convite de serem professoras no novo curso de

formação. Em 05 de março de 2020, foi realizada a abertura dos cursos no Bloco 5S do Campus Santa Mônica, com a presença de 71 cursistas e 22 colaboradores, entre eles, professores da Eseba, a diretora e professoras da Escola Josiany França, estudantes voluntários da graduação da Universidade e funcionários do Cemepe. Entretanto, poucos dias depois, houve a paralização dos trabalhos escolares devido ao afastamento exigido pela pandemia do covid-19. Devido a esse fato, as aulas presenciais nos cursos de formação foram interrompidas, passando para encontros na modalidade virtual, por meio das Plataformas MConf/RNP e Moodle CEaD/UFU.

Nesse tempo histórico, a humanidade enfrentou inúmeros desafios, e no campo educacional não foi diferente. Muitos foram os impactos devido à suspensão das aulas em todo o país e também no mundo por conta da pandemia. O afastamento total do ambiente escolar demandou rápida adaptação das práticas pedagógicas para o ensino remoto, com uso de plataformas por meio de computadores, celulares ou tablets. Essa adequação foi complexa para professores, alunos e familiares, principalmente para as instituições públicas. Muitos alunos, e também professores, não tinham acesso à internet em suas casas, e muitos tiveram dificuldades com o uso das plataformas digitais.

A formação docente também sofreu esses efeitos, passando a ser realizada por meio de webconferências, fóruns de participação, rodas de conversa on-line entre cursistas e formadores. Muitos cursistas tiveram dificuldades com a participação diante das plataformas, do difícil acesso à internet e sobrecarga de trabalho com a adaptação ao ensino remoto. Por conseguinte, o número de escolas participantes, que inicialmente eram 25, reduziu para 16. E, dos 71 inscritos, apenas 50 finalizaram o curso em modo remoto. Minha participação nessa formação se deu como coordenadora de apoio do curso e professora de uma das cinco turmas de cursistas. Cada turma desse curso de formação teve duas professoras, sendo que uma delas era, necessariamente, professor ou professora da Eseba e outro, uma professora da Escola Josiany França ou estagiário ou estagiária do programa Diário de Ideias – alunos e alunas da graduação de cursos de licenciaturas da UFU.

As atividades formativas, nessa experiência, foram realizadas pela coordenação do Programa sobre diferentes formas, de modo a se constituir em um processo de formação dialógico e reflexivo que, embora atravessado pelos desafios postos pela pandemia, fosse ancorado nos princípios da metodologia do Diário de

Ideias. A partir de então, o curso passou a ser ministrado on-line, pela Plataforma MConf/RNP, com webconferências, rodas de conversa e reuniões de equipes, e pela Plataforma Moodle CEaD/UFU, com materiais de estudo e fóruns de debate, reconhecidos como espaços de troca de ideias, reflexão e discussão sobre as temáticas, que, por sua vez, foram divididas em 12 módulos. Para resguardar o diálogo e a participação autoral das professoras participantes, foi realizada a distribuição dos cursistas em turmas, com um quantitativo de 15 professores por sala. Cada professora do curso contou com o auxílio de um estagiário/a e/ou colaborador do Programa, alunos da graduação.

Os cursistas elaboraram, individualmente, um diário virtual, no qual relataram seus anseios, dificuldades, dúvidas e experiências durante o curso. Cada módulo dispôs de uma roda dialógica, realizada on-line com datas previamente agendadas, para momento de acolhimento das experiências, sentimentos, ideias e apreensões das leituras teóricas propostas para o módulo. Nas rodas, os cursistas compartilharam os registros de seu diário com os colegas das turmas. A equipe dessa formação contou com professores da Eseba/UFU, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília – UnB, professoras alfabetizadoras da Escola Municipal Professora Josiany França, e graduandos de cursos de Psicologia, Pedagogia e outras licenciaturas. As atividades tiveram início no mês de março, e encerramento em dezembro/2020.

A participação na formação foi livre para as professoras alfabetizadoras. Quanto à liberação de carga horária de trabalho para participação nas atividades do curso, as professoras da rede municipal de ensino de Uberlândia possuem um horário de módulo em sua carga horária para estudo em cursos por elas escolhidos. Com a finalidade de viabilizar a formação continuada, houve, por parte da Secretaria Municipal de Educação, uma reorganização dos horários, de modo que, os horários de módulo de professores dos mesmos anos de ensino coincidem em toda a rede. Isso favoreceu os encontros no curso de formação. Os diretores também tiveram a oportunidade de autorizar a participação de seus professores, conforme interesse da unidade escolar e, dessa forma, 71 professores alfabetizadores de 25 escolas iniciaram a formação.

Neste ano de 2020, conforme destacado anteriormente, em função da pandemia do covid-19, que ocasionou a necessidade de isolamento social, a

Secretaria de Educação, da Prefeitura Municipal de Uberlândia, organizou a transmissão de aulas gravadas, por professores da própria rede, em um canal aberto. As crianças tiveram a oportunidade de assistirem às aulas pela TV ou armazenadas na plataforma, além da possibilidade de imprimirem as atividades a serem realizadas ou mesmo buscá-las impressas nas escolas. Essas atividades foram realizadas também pelas professoras da rede. Além dessas tarefas, as crianças também deveriam executar leituras e exercícios nos livros didáticos.

Mesmo diante dessa situação, paralelamente ao processo formativo, aconteceu a implementação da metodologia pelos professores que tiveram o interesse, a partir do segundo semestre daquele ano. As escolas receberam, pelo correio, o material para a implementação da proposta, tanto para os alunos quanto para os professores. As crianças receberam os cadernos de atividades do Diário de Ideias, e os docentes receberam um livro que explica os pilares da proposta, de autoria de Muniz (2020). Os professores e diretores das escolas tiveram a escolha de iniciar, ou não, a metodologia, conforme se sentissem seguros para tal, para a implementação da proposta metodológica com o Diário de Ideias a partir do curso de formação. Houve, também, momentos de encontro, separadamente, com os gestores das escolas, para reflexões sobre as especificidades, e com o intuito de promover diálogos sobre a possibilidade de implementação.

Além da produção do diário virtual do cursista, diretamente na plataforma, os participantes desenvolveram um projeto de implementação, baseado no contexto social da escola e em suas necessidades, considerando a importância de propiciar a autoria e protagonismo da comunidade escolar. Os projetos foram orientados pelos professores do curso e apresentados pelos cursistas em seminários realizados no mês de dezembro de 2020.

Os módulos do curso foram divididos em várias atividades de leitura e reflexão. Essas atividades foram assim denominadas: *Experienciações* – para compartilhar reflexões; *Mais ideias* – para inspirações a partir de vivências de outros estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar, que compartilharam suas experiências com vídeos, slides e outros recursos; *Leitura* – com sugestões de vários textos escritos pelos autores, utilizados como base para a metodologia do Diário de Ideias; *Momento com as professoras da Escola Josiany França* – com materiais e vídeos criados pelas professoras, que vivenciaram a proposta metodológica no

contexto da sala de aula em 2019; e Webconferências – com momento on-line de aprofundamento das temáticas da proposta metodológica, com professores estudiosos e pesquisadores da área da educação. Todas essas atividades foram criadas na plataforma do curso, com o propósito de alcançar os princípios do trabalho com o Diário de Ideias.

Algumas adaptações de temáticas foram realizadas na proposta inicial do curso, devido às respostas de um questionário preenchido pelos cursistas no início da formação, principalmente a partir da pergunta sobre o contexto de atuação das professoras na pandemia. Modificações também foram realizadas durante o curso, tendo em vista a necessidade da realidade apresentada pelas cursistas, que foram tratadas nas rodas dialógicas. A partir deste conhecimento das necessidades, o curso foi sendo reorganizado, devido ao distanciamento social das crianças nas escolas.

O envolvimento da pesquisadora com os cursos de formação nos anos de 2019 e 2020, conforme explicitado, reverberou em inquietações que culminaram na necessidade de compreender as contribuições dos processos formativos vivenciados pelas professoras, especialmente no que se refere às possíveis transformações em suas práticas pedagógicas e para a ressignificação da identidade profissional, para a construção de novos saberes docentes e para o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras. Nesse sentido, foram convidadas para comporem o Grupo Dialogal desta pesquisa professoras que participaram das atividades formativas e se interessaram em experienciar o Diário de Ideias com seus alunos, mesmo em modo de ensino remoto.

Dessa forma, a proposta foi cadastrada no SIEEX como curso de extensão, sendo que o grupo foi formado por sete professoras alfabetizadoras. As atividades foram planejadas coletivamente, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativa. Nesse sentido, a pesquisadora, que ocupou o lugar de mediadora do grupo, convidou as participantes a se responsabilizarem pelo “aspiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação”, conforme orienta Ibiapina (2008, p. 9), de forma dialógica, bem como a apresentarem propostas de avaliação constante do processo de formação. O planejamento de ações e reflexões em colaboração entre participantes e pesquisadora buscou considerar os docentes como sujeitos-autores críticos-reflexivos do seu próprio processo formativo. Nesse sentido, almejou-se diminuir a hierarquização entre pesquisador e sujeitos da pesquisa,

considerando os professores como sujeitos ativos e cognoscentes, e não como objetos de análise.

Para Imbernón (2009, p. 47), “[...] a formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente”, o que se torna possível quando ela é realizada a partir da realidade vivida pelos próprios formadores. Importante, também, faz-se considerar as características, as demandas e os desafios enfrentados pelos professores, com vistas, também, à construção da autonomia docente. Essa perspectiva também nos remete ao pensamento de Freire: “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Freire, 1996, p. 25).

Frente a essas premissas teóricas, constituímos o Grupo Dialogal, de modo que as professoras foram, desde o início, instadas a refletirem criticamente sobre suas identidades profissionais e sobre o valor que tem, para elas, o “ser professora”. Além disso, priorizamos, desde o primeiro encontro, o mapeamento das necessidades formativas, conforme os pressupostos teóricos apontados por Ibiapina (2008), além de identificar as demandas de discussão para enfrentamento das dificuldades, sobretudo em relação ao fazer docente, na busca de uma apropriação transformadora das formas de trabalho docente, no âmbito das práticas pedagógicas de alfabetização das crianças.

3 A PESQUISA-FORMAÇÃO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

O homem vai atingindo o conhecimento de si na medida em que se revela. Esse conhecimento de si cresce à medida que o homem procura conhecer o outro e esse conhecimento do outro só ocorre quando existe uma perfeita identificação entre o eu e o outro, ou seja, o homem só se realiza, só se conhece no encontro com o outro.

(Ivani Catarina Arantes Fazenda)

A finalidade deste capítulo é apresentar o percurso metodológico da investigação e o método de análise. Primeiramente, são explicitados os fundamentos da pesquisa-formação. A seguir, a relação entre a formação e a reflexão, no contexto da pesquisa. Além disso, são indicados os instrumentos de construção do material empírico, assim como a análise das informações obtidas, que nos permitiram responder à problemática de pesquisa anunciada.

3.1 Fundamentos da pesquisa-formação

Esta pesquisa foi construída a partir de aproximações com o método Materialismo Histórico-Dialético. Nessa direção, visando analisar as possibilidades de ressignificação das concepções de professoras alfabetizadoras, por meio de sua participação em ações formativas, optamos por uma abordagem qualitativa (Franco; Ghedin, 2008). Com a finalidade de compor o Grupo Dialogal, construímos, coletivamente, os princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras. Nesta pesquisa, incorremos a abordagem com o intuito de alcançar os resultados por meio de opiniões, sentimentos, percepções e pensamentos dos participantes.

Como apontado na Introdução, esta pesquisa nasceu em razão de minha experiência atual como alfabetizadora e, anteriormente, como formadora de professores alfabetizadores. A pesquisa em educação focada no saber docente, na

condução da práxis, revela a complexidade da prática pedagógica e vai ao encontro das aspirações da pesquisadora como profissional da área de alfabetização.

Encontramos, em Josso (2004), os princípios e fundamentos da concepção da abordagem de pesquisa-formação, a qual abarca a dimensão formativa como elemento primordial da investigação enquanto o pesquisador-formador se aproxima dos participantes procurando construir sentidos e significados. Desta feita, o pesquisador tem a intenção de formar, formar-se e (trans)formar-se durante a ação investigativa. A pesquisa realizada dentro dessa abordagem, é, segundo Josso (2004, p. 113), “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer”.

Diante dessas premissas, optamos pela pesquisa-formação como instrumento substancial para a produção de informações a serem analisadas durante a investigação. Essa opção metodológica evidencia o potencial emancipatório e possibilita mudanças nas práticas, por meio das profícuas trocas de saberes entre os participantes, de forma colaborativa. Além disso, as professoras, ao terem a oportunidade de compartilhar conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem, podem aprimorar sua reflexividade, de forma crítica, especialmente, sobre a própria prática pedagógica, confrontando-a teoricamente.

Há uma multiplicidade de caminhos a serem seguidos ou escolhidos para o contexto da pesquisa-formação, considerando as características, demandas e desafios enfrentados pelos professores, com vistas também à construção da autonomia. Nesse contexto, esta pesquisa aspirou investigar a resignificação de conceitos ligados à alfabetização e a ações pedagógicas, a partir da formação de professoras, de modo a assegurar a participação reflexiva das participantes. Todo o planejamento das ações formativas foi feito de forma contextualizada e, portanto, com a atenção voltada para as concretas necessidades formativas das professoras participantes do Grupo Dialogal.

As pesquisas educacionais, historicamente, se constituíram, em grande medida, a partir de metodologias que consideravam os profissionais de educação apenas como objeto de pesquisa, nas quais o pesquisador produzia dados sobre a realidade investigada e o pesquisado fornecia os dados. Entretanto, esse não é o objetivo desta pesquisa. Pelo contrário, apoiamo-nos em Longarezzi e Silva (2013)

para destacar nossa intencionalidade ao escolhermos a pesquisa-formação como possibilidade de produzir conhecimentos “com” as professoras e não sobre elas:

[...] o esforço de determinados pesquisadores em utilizar a pesquisa na formação continuada dos profissionais da educação como um mecanismo favorecedor da reflexão, da problematização das dificuldades pedagógicas e da articulação entre a teoria e a prática, por a compreenderem como um meio privilegiado para a promoção de desenvolvimento pessoal e profissional (Longarezzi; Silva, p. 215).

Pesquisas em educação (Sacristán, 1999; Franco, 2003; 2005; 2008; 2016; Nunes, 2001; Gauthier, 2003; Josso, 2004; Pimenta, 2005; 2019; Domingues, 2006; Veiga, 2006; Imbernón, 2006; 2009; 2010; Marcelo Garcia, 2009; Nóvoa, 2009; Nóvoa; Finger, 2010, Oliveira, 2012; Melo, 2018;) têm levado ao entendimento da importância da consideração das variáveis dos contextos sociais e históricos das práticas educativas. Segundo Franco (2003), a ação educativa é um objeto de estudo multidimensional e complexo, pois carrega muitas peculiaridades. Conforme a referida autora, “o caráter sócio-histórico das práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade” (Franco, 2003, p. 189). Nessa perspectiva, o estudo sobre as práticas educativas deve acontecer dentro do próprio espaço escolar, com os próprios professores, de acordo com suas próprias preocupações e inquietações. O trabalho com essa concepção de pesquisa pode desencadear recursos para a conscientização dos professores, a partir de uma prática reflexiva, crítica e transformadora da prática social.

A escolha dos caminhos metodológicos para esta pesquisa, portanto, foi pensada a partir dessa concepção, dentro de uma lógica de criação de condições de conhecimento que possibilitem processos de DPD dos envolvidos, tanto da pesquisadora quanto dos professores participantes. É diante do entendimento da potencialidade da ação formativa no DPD, que optamos por uma pesquisa de caráter formativo, visto que este desenvolvimento não é um processo estanque, mas trata-se de um processo contínuo, em constante construção. Não se esgota na formação inicial, pois é por meio da prática social de ser professor que toma sentido. Por isso, se inicia na formação inicial, mas continua por toda a vida profissional do professor, perpassado por ações formativas (Marcelo Garcia, 1999) e reflexões, com vistas à transformação da prática, ou seja, na perspectiva de construir a práxis pedagógica.

Pimenta (2006), a partir da conceituação de práxis apresentada por Marx, afirma que “práxis é a atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)” (Pimenta, 2006, p. 86). Essa transformação acontece por meio da ação consciente sobre a realidade, com finalidades a serem alcançadas, a partir da aquisição de novos conhecimentos. Ou seja, a ação transformadora da realidade acontece a partir da unidade teoria-prática.

Nesse sentido, a escolha de desenvolver esta pesquisa pelas vias da pesquisa-formação justifica-se pelo de fato de que todas as professoras envolvidas tiveram a oportunidade de, juntas, refletirem criticamente sobre a ação docente, com vistas ao aprofundamento de conhecimentos, construção de novos saberes docentes e, por conseguinte, produzir ressignificações de conceitos, visando a transformação de suas práticas pedagógicas na alfabetização de crianças. Criar contextos de aprendizagem docente, a partir das experiências vividas por meio da reflexão crítica que objetivam o desenvolvimento profissional, é o propósito desta escolha metodológica.

Numa pesquisa-formação, a proposta de formação continuada para professores orienta a produção de dados, ao mesmo tempo em que as necessidades formativas dos participantes orientam os temas de estudos da formação. Assim, as atividades de formação de produção de conhecimento acontecem simultaneamente, de forma interdependente, a partir da colaboração entre os participantes (Ibiapina, 2008). Os professores participantes da pesquisa têm a oportunidade de se envolverem com uma formação que media o desenvolvimento da prática pedagógica a partir do pensamento crítico reflexivo e pode culminar em uma reconstrução dessas práticas.

Nesse processo, identidades, subjetividades, pensamentos vão sendo revelados por meio de diálogos e atividades de registros dessas reflexões. Por meio deles, o pesquisador vai construindo suas informações para análise da investigação. Portanto, os preceitos da pesquisa-formação rompem com a divisão de lugares de quem produz conhecimento, pois, tanto quem investiga, como quem participa, encontram-se profundamente envolvidos com a formação, quanto com o conhecimento produzido, diante do encontro, da partilha das experiências e das reflexões (Josso, 2004).

A pesquisa-formação oportuniza a realização da formação continuada, buscando problematizar a prática, bem como formações anteriores, inclusive a formação inicial dos professores. A partir dessa problematização, abre possibilidades para tomada de consciência sobre os conhecimentos produzidos tanto no percurso formativo quanto na experiência enquanto docente. Portanto, os conteúdos de formação precisam estar alinhados às necessidades formativas dos participantes, porque precisam relacionar os problemas e situações vividas por eles com os temas da formação. É essa postura de formação que justifica a relevância de uma investigação em pesquisa-formação.

A escolha por uma abordagem de pesquisa-formação está também relacionada à construção do material e das informações como objeto de reflexão para os participantes da pesquisa. A formação se fundamenta pelo desenvolvimento da capacidade de aproximação dessas reflexões a partir da partilha de experiências vividas dentro e fora do contexto escolar, favorecendo a colaboratividade entre os participantes. A partir da prática de reflexão sobre experiências significativas, os participantes se confrontam com novos saberes, que podem abrir possibilidades de reconstrução dessas experiências.

Esse tipo de pesquisa permite uma articulação entre as experiências vividas no percurso de formação ao longo da vida e de suas experiências em sala de aula, e essa conexão evidencia a aprendizagem e conhecimentos que orientam as escolhas pelas ações reflexivas. Para Longarezzi e Silva (2013, p. 215), “no que tange à formação de professores como processo de aprendizagem da docência e, por isso, processo educativo, a articulação pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação”.

Trabalhos de pesquisa desenvolvidos dentro dos parâmetros de uma abordagem qualitativa pressupõem o rigor do pesquisador na definição dos instrumentos metodológicos, a partir de princípios que buscam manter a cientificidade e o diálogo entre o referencial teórico, a metodologia e as informações obtidas. Não se pode descuidar do rigor científico da pesquisa, e por isso, é preciso criar um conjunto de estratégias ancoradas nos princípios da cientificidade. Porém, faz-se importante atentar-se para a influência das convicções do pesquisador, que também manifesta suas crenças, valores e perspectivas teóricas.

Domingues (2009) esclarece que a pesquisa em educação, de forma geral, sofre a influência dos pensamentos e das atitudes do pesquisador durante o percurso investigativo. A questão do método não se refere apenas a uma rotina ou cumprimento de etapas, mas, se caracteriza, também, pelo caráter dinâmico, das relações pessoais, das realidades do sujeito. A autora considera que

[...] a opção metodológica num trabalho científico não se caracteriza apenas por uma escolha de técnicas a serem aplicadas, mas, sobretudo, um processo de reflexão sobre o próprio ato de pesquisar em função do problema a ser estudado. Essa análise do método, quando mais criteriosa, cuida melhor da cientificidade dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos na abordagem qualitativa (Domingues, 2009, p. 33).

Em uma investigação, o pesquisador planeja os caminhos que o possibilitem chegar ao concreto pensado, partindo do real e sendo reconstruído pela subjetividade. De acordo com Ximenes (2020), o concreto pensado refere-se a um conhecimento novo, no qual “o pensamento síntese alcançado pela reflexão sobre o concreto real, é revelado como o concreto, por que é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade, por isso, o concreto aparece no pensamento como a totalidade” (Ximenes, 2020, p. 58). Portanto, a realidade investigada é uma síntese de múltiplas determinações e, muitas vezes, se manifesta apenas em sua aparência, quando são utilizados instrumentos mecanicistas, pré-determinados e pragmáticos.

Nas pesquisas em educação, o pesquisador deve ter consciência do compromisso da busca da essência, e para isso, a investigação deve estar firmada na compreensão da realidade. Para ser desvelada uma realidade para além da aparência, o desenvolvimento da pesquisa precisa se fundamentar em uma lógica dialética e considerar a relação entre os aspectos constituintes dessa realidade. Enquanto ocorre a pesquisa, “a formação continuada se conduz mediante a promoção de situações em que os próprios educadores possam desenvolver e produzir saberes sobre suas práticas, articulando-os com as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho” (Longarezzi; Silva, 2013, p. 216).

Dessa forma, em uma pesquisa-formação, os professores procuram respostas para situações vivenciadas no seu cotidiano e, portanto, se sentem mais confiantes em compartilhar seus desafios, para compreensão da sua prática. Os docentes têm a oportunidade de compreender essa prática a partir de saberes teóricos e desenvolver

a competência de investigar suas ações pedagógicas. Ao mesmo tempo em que seus saberes são aprimorados, reconstruídos, reformulados, em um processo incessante de busca por novos saberes.

Nesse sentido, esse tipo de pesquisa tem um cunho colaborativo. Pimenta (2005) afirma que uma pesquisa colaborativa é um importante instrumento para a superação da divisão entre o pesquisador e os professores participantes da pesquisa, pois esses também se tornam pesquisadores. Para a produção de conhecimentos a partir da realidade social, é preciso estabelecer uma relação de parceria e colaboração entre todos os sujeitos participantes.

Segundo Ibiapina (2008), no decorrer do processo de investigação, o diálogo entre os participantes da pesquisa deverá ser indutor de tomada de decisão a partir de reflexões dos professores como protagonistas do seu processo formativo e nas ações da sua prática pedagógica. Esta modalidade de pesquisa se destaca pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre os participantes. Portanto, também tem um cunho crítico-colaborativo (Pimenta, 2005).

De acordo Ibiapina (2008, p. 26), os partícipes, “[...] calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se co-parceiros, co-usuários e co-autores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada”, e, portanto, colaboram entre si, em busca de novas apreensões. Dessa forma, tanto pesquisador quanto professores são considerados autores da pesquisa, diante da compreensão de que os docentes, em interação com os pesquisadores, constroem teorias sobre sua prática, ao mesmo tempo em que, os professores deixam o papel de investigados para serem agentes da pesquisa, alcançando maior fortalecimento e possibilidades de emancipação, ao se tornarem produtores de conhecimento, da teoria e prática de ensinar.

À vista disso, a pesquisa-formação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo-colaborativo. A pesquisa deve ser um processo que se modifica continuamente, em espirais de reflexão e ação, de forma colaborativa entre os participantes (Ibiapina, 2008). De acordo com Franco e Ghedin (2008, p. 224), “[...] o método deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas de planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação, replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas”.

Para uma investigação de cunho colaborativo na educação, é necessário criar um espaço de reflexão, construção de saberes e possibilidades de ação na prática pedagógica. De acordo com Ibiapina (2008), essa investigação deve ser emancipatória, na qual deve haver uma horizontalidade nas relações entre os colaboradores, unidade teoria-prática e reflexão crítica dos condicionantes sociais que impõem limites às práticas docentes. A utilização da pesquisa-formação como opção metodológica possibilita aos seus participantes condições de investigar sua própria prática de forma crítica e reflexiva, o que proporciona um processo de reflexão-ação-reflexão que ajuda os professores a terem clareza sobre sua prática em sala de aula. Para Freire (2003, p. 40), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]”. Pesquisadores e participantes devem estar juntos, de forma colaborativa, envolvidos na busca de estratégias para encontrar soluções para os problemas enfrentado pelos docentes participantes.

A pesquisa deve ser organizada com ênfase em uma metodologia participativa e colaborativa e considerando a ação na prática, tendo em vista a importância do impacto do trabalho desenvolvido na formação e atuação do participante em seu campo de exercício da docência. Para Pimenta (1999), na formação continuada, os professores reelaboram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências vivenciadas nos espaços escolares. E, ao trocar experiências com seus pares, os professores vão constituindo seus saberes, que se refletem na prática. Nesse sentido, a autora sugere o triplo movimento de reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão sobre a ação na ação, para a constituição de um profissional autônomo. É, portanto, importante preparar professores para assumirem uma postura reflexiva em relação à sua prática. Desenvolver uma pesquisa, nessas bases, pode se constituir em motivação para os professores atuarem como autores na prática social. Para Melo (2018, p. 127),

[...] os espaços de formação continuada de professores passam a se consolidar como oportunidades de desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas docentes. Os professores, ao analisarem suas ações ultrapassam a perspectiva da racionalidade técnica e se colocam como atores do processo numa relação dialética entre teoria e prática refletida.

Uma abordagem de formação centrada nos sujeitos da pesquisa com os profissionais da educação pode revelar ou testemunhar, a partir de uma abordagem multirreferencial com diferentes registros, o pensamento e ação a partir de crenças, quer sejam científicas ou empíricas (Josso, 2004). O processo formativo, nesse sentido, se torna um espaço e um tempo, no qual o sentido dos acontecimentos e situações pessoais e profissionais podem facilitar uma nova visão e capacidade de intervenção, tanto na profissionalização quanto no sentido mais amplo, ao reconhecer seu importante papel na sociedade.

A metodologia de pesquisa-formação é uma abordagem na qual todos os envolvidos são sujeitos da pesquisa. Dentro dessa perspectiva de formação, considera-se o participante em sua individualidade, pois não se exclui a pessoa e o seu modo de perceber o mundo, suas ações e suas ideias. Ao invés disso, se baseia na valorização de suas singularidades, ao mesmo tempo em que os partícipes colaboram com o desenvolvimento e conhecimento de seus pares, viabilizando, portanto, o encontro de intersubjetividades.

Com a centralidade no sujeito aprendente, há uma ascendência de proposta de uma atividade do indivíduo sobre ele mesmo, o que Josso (2004) chama de bagagem experimental. Assim como o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, físico e psíquico, é também, um ser histórico, cultural e social. A formação docente, nessa perspectiva, é portanto, um processo tripolar (Pineau, 2010), conduzido pelos movimentos de formação na relação consigo mesmo, a formação na relação com os outros e a formação na relação com o mundo, em conexão uma com a outra. Há uma ligação entre esses polos de informação, que acontecem mutuamente, eles estão interligados, são interdependentes, acontecem de forma dialógica.

Assim, para que o participante tenha consciência da sua formação, ao mesmo tempo em que se apropria de conhecimentos da sua experiência como profissional da educação e de seu percurso formativo, faz-se necessário o encontro com sua identidade em um processo de individuação. De acordo com Josso (2004), a partir dos estudos de Carl Jung, a individuação não tem o mesmo significado de ser individualista ou egoísta, mas sim, “o processo de se tornar o ser único, singular, o que cada pessoa é” (Josso, 2004, p. 46), procurando realizar a peculiaridade do ser. Mas, para isso, é fundamental exercitar uma prática de reflexão, autonomia e autoformação.

De acordo com Warschauer (2004), buscar novos conhecimentos por meio de autoformação e autonomia “não significa aprender sozinho, nem muito menos prescindir do formador” (Warschauer, 2004, p. 09), ou renunciar e dispensar uma proposta de formação coletiva ou formalizada. Auto-formação significa a possibilidade de escolher livros, pesquisar, se empenhar pessoalmente, relacionar os problemas cotidianos com os problemas em âmbitos mais gerais, como problemas políticos, sociais, econômicos. Nesse sentido, as propostas de formação de professores devem considerar as singularidades e os interesses dos formandos, estando predispostos a caminharem com os aprendizes. Cada integrante de um grupo em formação possui conhecimentos, quer seja pela sua formação, sua práxis ou pela sua busca individual e, portanto, são estabelecidas relações e construção de novos conhecimentos de formas diferentes. De acordo com Marcelo Garcia (2009), a formação não acontece somente de forma autônoma. É a interformação que possibilita as interações e trocas de saberes significativos, porque acontece a partir das efetivas demandas e necessidades formativas do grupo. Esse enfoque será abordado o próximo tópico.

3.2 Reflexão, autoformação e ações interformativas

Autoformação é um processo educativo na qual o aprender se dá não apenas diante de uma formação institucionalizada, mas em todos os momentos vividos ao longo da vida. De acordo com Morin (2015, p. 15), “aprende-se a viver por meio das próprias experiências, primeiro com ajuda dos pais, depois dos educadores, mas, também por meio dos livros, da poesia, dos encontros”. Durante a vida, os sujeitos vivenciam experiências de pertencimento a vários grupos, dos quais incorporam as culturas da família, da escola, dos colegas de profissão, dos amigos, entres outros. As pessoas são marcadas por cada um desses grupos. Ao mesmo tempo em que influenciam, são também influenciadas nos diversos momentos históricos vividos.

Experiências multifacetadas e elementos heterogêneos influenciam a autoformação num processo subjetivo, reflexivo e autônomo. Diferentes oportunidades formativas interferem no movimento de tornar-se professor. Além de um processo de autoformação, a partir das diversas experiências formativas, a profissionalização docente é influenciada pela relação entre os professores. De acordo com Melo (2018, p. 66),

[...] a profissionalização docente não é restrita aos espaços formativos institucionais, mas, ocorre ao longo da vida, pelas veredas das inúmeras e diversificadas vivências, pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas ressignificadas, assim como por meio da convivência e das interações entre os próprios docentes.

A formação é elemento essencial para a profissionalização docente, e ela acontece de várias formas. Pineau (2010), em sua teoria tripolar, propõe três movimentos no processo de formação: autoformação, heteroformação e ecoformação. Segundo o autor, a autoformação é uma personalização que se baseia na avaliação da aprendizagem pelas experiências vividas pelo próprio sujeito, levando-o a ser responsável pelos processos. Já a heteroformação se relaciona com a socialização, em um processo de troca com outro, na qual se apropria de saberes no movimento das relações sociais e culturais. A ecoformação é um processo de formação que se baseia em criar experiências vividas por meio da interação com o mundo, as coisas, o ambiente, na qual o sujeito dá um novo sentido ao vivido. Nesse sentido, a aprendizagem vai se transformando de acordo com as experiências vividas e o ato de busca, troca e interação com outro, com o mundo e o processo de construção de si. Esses movimentos de processo formativo, segundo o autor, acontecem simultaneamente, não são separados ou fragmentados.

A autoformação deve ser entendida como uma consciência de si mesmo e do que se faz a partir de um processo autônomo de formação, não de individualização. De acordo com Pineau (2010, p. 103), “autoformação corresponde a uma dupla apropriação do poder da formação, é tomar em mãos esse poder, tornar-se sujeito, mas também é aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo”. É nesse processo que o sujeito cria novos aprendizados, numa reflexão constante de si, da relação com outro e com a sociedade. Mas, para isso, é necessário olhar, também, para fora de si mesmo, para tomada de consciência, alicerçada na reflexão que possivelmente sucederá em uma emancipação.

Inspirado nos escritos de Marcelo Garcia (2009), Pineau (2010) entende que a formação não acontece unicamente de forma autônoma, pois, além da autoformação, o formar-se professor também passa pela dimensão coletiva. Marcelo Garcia (2009) afirma que os movimentos de formação passam por diferentes esferas, classificadas por Debesse por autoformação, heteroformação e interformação. O autor considera por autoformação como aquela que “o indivíduo participa de forma independente e

tendo sob o seu próprio controle os objetivos, processos, os instrumentos e os resultados da própria formação” (Marcelo Garcia, 2009, p. 19). A ênfase incide, principalmente, no desenvolvimento e crescimento da própria pessoa e envolve a vontade de se formar, de aprender.

Já a heteroformação, segundo Marcelo Garcia (2009), é uma formação organizada e desenvolvida por especialistas, em que o planejamento do conteúdo a ser trabalhado não considera as reais necessidades formativas e aspirações do grupo de professores.

No entanto, é a interformação que possibilita a troca entre os pares. Para o autor, é um processo pelo qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, na interação com o grupo, centrado em interesses e necessidades comuns. Essa perspectiva indica a natureza social da formação e promove a consciência de compromisso de todos como formadores uns dos outros de forma colaborativa.

Uma perspectiva colaborativa, conforme pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-formação, amplia as possibilidades de ocorrer processos vigorosos de interformação. Na visão de Ibiapina (2008, p. 45), essa perspectiva formativa permite aos professores:

[...]conhecerem formalmente os significados internalizados, confrontá-los e reconstruí-los por meio de um processo reflexivo que permite a tomada de consciência dos conhecimentos que já foram internalizados e a conseqüente redefinição e reorientação dos conceitos e das práticas adotadas nos processos educativos por eles mediados.

Existem experiências significativas de aprendizagem que podem ser reveladas por recordações, consideradas relevantes pelos professores e que constituem um fazer pedagógico. Essas experiências são consideradas formadoras à medida em que engendram sentimentos que caracterizam sua identidade e, portanto, sua subjetividade, provocando reflexões, atitudes e comportamentos. À medida que essas experiências significativas vão aparecendo nos registros da formação, vão evidenciando uma forma de pensar e de agir, ou seja, uma identidade profissional vai se transparecendo (Josso, 2004). Nesse sentido, esses registros abrem possibilidades para o participante se conscientizar de seus próprios conhecimentos, se aproximar de sua subjetividade a partir de reflexões sobre o seu percurso formativo e profissional. Essa tomada de consciência propicia o questionamento de suas

heranças e a escolha por continuidades ou rupturas. Esse movimento pode provocar um contexto de mudanças, pois os professores começam a refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento de novas ações, estratégias, redefinição de projetos, recriação dos sentidos para si mesmo e a mobilização para evolução de sua própria identidade. Para Josso (2007, p. 415-416):

As constatações que questionam a representação convencional de uma identidade que se poderia definir num dado momento graças a sua estabilidade conquistada, e que se desconstruía pelo jogo dos deslocamentos sociais, pela evolução nos valores de referência e das referências sócio culturais, junta-se a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da uma identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade.

A partir da compreensão de sua identidade, o sujeito pode apreender à sua maneira de definir suas escolhas, ações, seus valores, interesses, sonhos e aspirações. Essa abordagem sobre o conhecer a si mesmo é formadora porque pode gerar reconstruções de valores e comportamentos a partir de novas estratégias do fazer pedagógico. O diálogo entre os participantes, a partir de suas diferentes identidades e percursos, alimenta uma reorientação do que se pode fazer, em detrimento do que se faz ou já foi realizado.

As experiências dos participantes são fundamentais para a construção de uma história do grupo. Por isso, não se trata apenas de uma ação reduzida à análise de experiências individuais, mas sim, um compromisso coletivo. Marcelo Garcia (2009) considera a identidade docente como “uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e coletiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional” (Marcelo Garcia, 2009, p. 12).

A atividade na pesquisa-formação, para Josso (2007, p. 421), “contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas interpretativas e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seus projetos de vida e suas demandas de formação”. Segundo a autora, nos diálogos e registros em encontros com os participantes da pesquisa por ela desenvolvida foi possível identificar elementos de suas identidades camuflados,

enquanto as interpretações foram realizadas, sentidas, pensadas e que poderiam ser mobilizados para uma identificação de ações e práticas na sala de aula.

Novas perspectivas e projeções vão sendo criadas a partir de novos conhecimentos construídos sobre as interpretações do vivido, do experienciado, do aprendido. Novas escolhas podem surgir a partir da relação do passado com o presente e o futuro. Esse processo pode reverberar em certa autonomia de pensamento de ideias, de escolhas e de ações intencionais, se, durante ele, for permitida uma tomada de consciência do si individual e também do coletivo. É reiterado pela autora que “nossos fragmentos de memória individual e coletiva se transmutam em recursos, em fertilizantes, inspiração para o nosso imaginário de nós mesmos para inventar essa indispensável continuidade entre o presente o futuro, graças a um olhar retrospectivo sobre nós mesmos” (Josso, 2007, p. 435).

A autora defende uma formação que seja experiencial, ou seja, em que o participante articule suas experiências de forma consciente, a ponto de que essas incidam em transformações da sua subjetividade e das identidades, quer seja de forma menos ou mais significativa, mas que contribuam para uma experiência formadora. Para Josso (2004), a experiência é um referencial que ajuda a pessoa a avaliar uma situação, um acontecimento novo. O conhecimento é fruto de nossas próprias experiências; porém, essas são analisadas dentro de um referencial sociocultural. Aprendizagens diferentes podem ser ocasionadas em uma mesma situação ou contexto, pois cada pessoa carrega em si uma herança de valores e crenças, justificados pela miríade sociocultural na qual estamos inseridos.

Uma experiência de formação em situação educativa leva o sujeito a pensar na sua experiência, no vivido, e consegue extrair conhecimento dessa situação, em uma auto- interpretação, mas, no diálogo com o grupo, acontece uma co- interpretação, em um movimento dialético. É justamente nesse deslocamento que aprendemos com a nossa própria experiência e com o vivido pelo outro. De acordo com Josso (2004),

[...] nesse movimento dialético nos formamos como humanos quer dizer: no pólo da auto- interpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização, mas, ao mesmo tempo, no polo da co- interpretação, partilhando um destino comum, devido ao nosso pertencimento a uma comunidade. É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas (Josso, 2004, p. 54).

A autora também distingue experiência existencial de aprendizagem pela experiência, afirmando que,

[...] a experiência existencial diz respeito ao todo da pessoa, diz respeito a sua identidade profunda, a maneira como ela vive com o ser; enquanto aprendizagem a partir da experiência ou pela experiência, está relacionada apenas as transformações menores. Ainda que adquirir uma competência ou um saber fazer instrumental ou pragmática possa mudar um certo número de coisas numa existência, não há verdadeiramente uma metamorfose do ser, a uma contribuição ou vezes, uma perda mas não ocorre na verdade, uma metamorfose (Josso, 2004, p. 55).

Uma formação experiencial expressa uma reflexão consciente a respeito de uma situação e coloca o participante em uma interação consigo mesmo e com os outros. A partir daí, nova significação pode ser dada à experiência vivida, que orienta uma aprendizagem, um conhecimento, uma nova capacidade. Mas, é preciso considerar que nesse movimento, as aprendizagens podem refutar valores defendidos por uma vida, o que pode levar a questionar referências socioculturais e mudanças significativas nas identidades e subjetividade dos participantes.

Essas nuances da pesquisa-formação, conforme apresentamos neste tópico, indicam sua complexidade, mas também sua dimensão potente para o desenvolvimento profissional docente, como processo em que são amalgamados os saberes docentes e a identidade profissional.

3.3 Instrumentos, construção e análise das informações

Uma investigação de abordagem qualitativa demanda do pesquisador saberes que lhe permitam recolher informações e analisá-las, com fidedignidade, a fim de explanar o processo e as ações instituintes da investigação. Ao pesquisador é conferida a autonomia para a escolha dos instrumentos a serem utilizados no desenvolvimento epistemológico do trabalho. De acordo com Domingues (2006), essa autonomia se caracteriza pela liberdade de escolha do método, mas, também aponta para um “esforço pessoal de pesquisador que vai manifestar-se tanto na organização da pesquisa metodológica, quanto na análise de dados e, tanto em um quanto em outro aspecto faz-se necessário um rigoroso domínio do instrumental científico (teorias, técnicas e métodos)” (Domingues, 2006, p. 167).

Esta pesquisa-formação é orientada por uma dimensão dialógica, que estabelece uma relação entre a prática vivida, as “aprendizagens reflexivas interpretativas” e as possibilidades de construir novos saberes coletivamente e individualmente, à luz de um aporte teórico sobre processos de alfabetização, autonomia, identidade e profissionalização. Em consonância com a natureza da pesquisa-formação, ressaltamos que as informações obtidas se circunscrevem às práticas vivenciadas, bem como aos processos de reflexão, ancorados a uma base teórica, de modo a viabilizar reflexões críticas que pavimentem caminho para as transformações que se fizerem necessárias. Segundo Melo (2018), o processo de formação deve considerar, “a unidade teoria-prática com princípio fundante, a partir de uma visão dialética em que teoria e prática são interdependentes, o que nos leva a crer que é preciso fazer rupturas com a histórica dissociação entre a teoria distanciada da realidade e a prática desprovida de teoria” (Melo, 2018, p. 128).

Um processo investigativo dessa natureza não se constitui apenas para a obtenção de informações a serem analisadas ou a partir da formulação de hipóteses a serem confirmadas ou refutadas. Pelo contrário, é planejado e desenvolvido com vistas a propiciar, ao máximo, o espaço de trocas dialógicas e a ressignificação dos saberes docentes e das identidades profissionais, de modo a sobrelevar o desenvolvimento profissional dos participantes. Por isso, instigada pelos estudos de Domingues (2004), optamos pelo Grupo Dialogal como recurso metodológico que, por suas características, entendemos que pode favorecer o debate e as reflexões para o levantamento de informações sobre as práticas educativas e a formação dos participantes a serem analisadas.

No trabalho realizado em sua pesquisa de mestrado, Domingues (2004) desenvolveu a ideia do Grupo Dialogal “a partir da concepção do grupo de opinião, principalmente, pela oportunidade de os participantes dialogarem, discutirem, trazerem à tona fatores críticos” (Domingues, 2009, p. 35). A diferenciação entre essas duas modalidades de construção de grupo para fins de pesquisa, segundo a autora, se dá pela integração da pesquisadora no grupo, de forma ativa, propondo a pauta de discussão, atividades e questionamento às respostas dadas pelos outros participantes do grupo.

De acordo com Domingues (2006), o Grupo Dialogal possibilita que um professor ouça o que o outro tem a dizer. O diálogo entre os pares reforça a ideia de

que todos têm algo a contar sobre suas práticas e “o produto desse diálogo aponta para o valor de práticas de reflexão coletivas, de trocas de saberes, qualificadas pela análise das experiências” (Domingues, 2006, p. 180). A partir dos diálogos, várias possibilidades de registros podem aludir às diversas experiências vivenciadas pelos participantes. Essas possibilidades também podem ser sugeridas ou propostas pelo pesquisador. Domingues (2006) esclarece que o Grupo Dialogal oportuniza aos participantes da pesquisa dividirem suas ideias, assim, como o grupo de opinião, no entanto,

inova com a inserção ativa da pesquisadora assumindo o papel de coordenação, ao mesmo tempo em que participa das discussões e, também, pela sobreposição do espaço institucional de encontro dos grupos (o lugar de formação é o local do debate e da pesquisa). Essa configuração diferenciada levou a opção por denominá-la de grupo dialogal, pois, tais aspectos podem influir na natureza dos dados coletados (Domingues, 2006, p. 171).

A opção pelo Grupo Dialogal, conforme denominado por Domingues (2006), se constituiu em relevante recurso metodológico utilizado nesta pesquisa, como estratégia para a produção das informações, corroborado pelos seguintes instrumentos:

- 1) Questionário respondido pelas professoras participantes da pesquisa, antes do início das ações formativas. Esse instrumento teve como finalidades obter dados a respeito da formação acadêmica e profissional das participantes, bem como de concepções sobre a aprendizagem e o trabalho pedagógico;
- 2) Gravação de áudio e ou filmagem para registros dos diálogos e narrativas ocorridas no contexto dos Grupos Dialogais;
- 3) Registros Reflexivos do professor, que consiste em um caderno oferecido pela pesquisadora, para registro dos encontros, perguntas e respostas dos diálogos, reflexões pessoais, impressões e sentimentos durante os encontros no Grupo Dialogal. Esse material constituiu-se, também, em um caderno de estudos, no qual as professoras participantes foram orientadas a socializar questionamentos e reflexões para cada discussão nos grupos, fundamentadas no material teórico escolhido como subsídio para discussão do tema proposto para cada encontro.

Participaram desse processo formativo sete professoras. Ao todo, foram realizadas oito sessões com o Grupos Dialogal. Com duração de 3:30h, os encontros

aconteceram na Escola Municipal Professora Josiany França e na sala de reuniões do Museu DICA – Diversão com Ciência e Arte, do Instituto de Física da UFU, localizado do Parque Municipal da Gávea.

O procedimento de análise do material empírico da pesquisa foi realizado por meio dos Núcleos de Significação, conforme preconizam Aguiar e Ozella (2006). Essa escolha foi feita por considerar que a realidade se constitui a partir de múltiplas relações, que estão em constante movimento. Os núcleos de significação são constituídos a partir da linguagem, considerada como material de análise e síntese para apreender a subjetividade dos participantes da pesquisa. Nessa análise, é levada em conta a compreensão das relações constitutivas do participante e como os movimentos, as transições e contradições vão se constituindo dentro do processo de investigação (Aguiar, 2015), semelhante às mediações que constituíram os diálogos, considerando a historicidade e singularidade dos participantes.

Esse processo de análise e, posteriormente, de síntese, foi realizado durante todo o processo de formação. Para efetivação desse procedimento, em consonância com a teoria referente aos Núcleos de Significação, observamos os seguintes procedimentos: 1) Levantamento dos pré-indicadores – apreensão de significados/busca de teses; 2) Articulação dos pré-indicadores – embasada em critérios de similaridade, complementaridade e busca e/ou contraposição; 3) Sistematização dos indicadores – confirmação da tese por meio da negação do discurso; 4) Constituição de núcleos de significação-abstração das contradições/movimento de síntese (Aguiar; Ozella, 2006).

As professoras participantes da pesquisa-formação tiveram a oportunidade de ressignificar suas concepções, bem como agir sobre o fazer pedagógico, refletindo sobre as práticas, à luz das teorias acessadas no decorrer do processo formativo, tendo em vista produzir o conhecimento coletivamente e de forma singular. Assim, acredito que a pesquisa, por sua natureza formativa, contribuiu para construir novos conhecimentos, tendo em vista a superação das dificuldades enfrentadas no contexto da prática pedagógica das professoras participantes.

O ponto de partida foi o diagnóstico da realidade vivenciada pelas alfabetizadoras, participantes da pesquisa. Esse processo foi conduzido no intuito de serem revistas e estabelecidas as diretrizes e o planejamento coletivo e dialógico de todo processo investigativo.

Neste trabalho, os pressupostos vygotkianos amparam a concepção de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e escrita, considerando que as ações de ensinar e aprender são duas faces de um mesmo processo, que se relacionam e, portanto, expressos em uma unidade. A análise das informações foi conduzida pelos pressupostos da perspectiva de alfabetização dialógica (Smolka, 1988), com base nos estudos de Bakthin (1981; 2003) e Vygotsky (1984; 2000a; 2009), na qual o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita perpassam por fatores históricos, culturais, políticos e sociais, considerando a linguagem como atividade constitutiva na qual o sujeito se faz e refaz na interação com o outro.

No próximo capítulo serão discutidas as políticas públicas para a formação de professores alfabetizadores e as bases dos cursos de formação oferecidos pelo Governo nos últimos 20 anos.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

O propósito desta seção é evocar as políticas públicas para a formação de professores da Educação Básica, em especial as que são relacionadas à alfabetização, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Também é alvo deste capítulo rememorar antigas práticas de ensino da leitura e escrita como os velhos métodos de alfabetização, dentre eles, os sintéticos, que adotam uma visão empirista de ensino e aprendizagem. A discussão sobre novas formas de compreender o ensino e aprendizagem da leitura e escrita também compõem essa seção. Foi ainda realizado um breve percurso da história dos métodos de alfabetização no Brasil e a evolução da concepção da aprendizagem da leitura e escrita é indispensável para a análise da Política Nacional de Alfabetização em vigor a partir do ano de 2019.

Os recentes debates em torno das políticas de alfabetização vêm sendo engendrados num contexto marcado pela emergência de novos paradigmas nos campos político, econômico, científico, cultural, ético e tantos outros. Essas mudanças na sociedade implicam alterações em vários contextos e, por conseguinte, interferem em nosso comportamento, na maneira de pensarmos e na nossa atuação como sujeitos dessa sociedade e profissionais da educação.

O contexto escolar é influenciado pelas transformações que ocorrem na sociedade, ao mesmo tempo em que deve ser, também, gerador de mudanças significativas nesse cenário. Rios (2011, p. 210) considera que “na medida em que a escola é uma extensão constituinte da sociedade, as transformações ocorridas se refletem no espaço escolar e as modificações que se dão nesse espaço têm ressonância no contexto social mais amplo”. Os professores, na condição de agentes socioculturais, se sentem cada vez mais comprometidos com as exigências de resignificação da escola na contemporaneidade.

Os conflitos enfrentados pelos profissionais da educação nesse cenário são muitos, dada a complexidade da ação educativa, o que, muitas vezes, tem trazido angústias e inseguranças em busca de experiências pedagógicas significativas que

atendam às necessidades formativas dos aprendizes. Muitos desafios interpelam os professores, e sua formação às vezes é questionada, em relação a seu aporte teóricos e se suas práticas educativas atendem às demandas do aluno do século XXI. Nesse âmbito, é incontestável a importância da formação continuada de professores da Educação Básica pelo papel da escola exercido na sociedade. Porém, é também imprescindível considerar as políticas públicas para formação de professores dentro do cenário político-econômico-social e sua influência nas reformas educacionais.

As mudanças nas esferas políticas e econômicas que ocorreram no Brasil, principalmente a partir de 1990, com a implementação do ideário neoliberal pela reforma do Estado, influenciaram fortemente as diretrizes para o sistema educacional. Essas transformações ocorreram, principalmente, com o intuito de reduzir e flexibilizar o papel do Estado na economia e promover a abertura do mercado para os investimentos internacionais. A regulamentação da LDB 9394/96 refletiu essas ideias, no sentido de regular e controlar o sistema educativo no modo de organização dos currículos para o Ensino Básico e de formação de professores.

A partir da Conferencia de Jomtien¹⁰, diretrizes internacionais passaram a ser reproduzidas pelo MEC, ao instituir o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que apontaram metas locais com vistas a atingir uma meta global de educação para todos. Dentro desse contexto a LDB 9394/96 foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. A lei, apesar de enfatizar aspectos previstos na Constituição Federal de 1988, imprecisões terminológicas lograram muitas alterações nas políticas públicas educacionais defendidas por grupos políticos com vínculo aos pressupostos neoliberais.

Entende-se por políticas públicas o conjunto de programas e ações desenvolvidas pelo Estado, que visam assegurar os direitos da cidadania e envolvem compromissos e tomadas de decisões para determinadas finalidades das questões sociais, como por exemplo a saúde, educação, habitação, transporte e as outras áreas que definem a sociedade. O objetivo das políticas públicas é assegurar que a população tenha acesso aos direitos garantidos por lei a partir dos princípios

¹⁰ Evento realizado em 1990 – Conferência Mundial Sobre Educação para Todos - ocorrido na Tailândia que estabeleceu compromissos mundiais a partir do documento “Declaração Mundial de Educação para Todos”, com o objetivo de garantir conhecimentos básicos e necessários a uma vida mais digna para todas as pessoas com diretrizes defendidas por organismos internacionais, sendo o Brasil, signatário desse compromisso.

estabelecidos no texto constitucional. É importante ressaltar que, por meio de leis, decretos, portarias e resoluções, diferentes governos aplicam distintos, e muitas vezes, divergentes, programas e ações com o propósito de efetivar os interesses estabelecidos em seu plano de governo (RUA, 2009).

Portanto, as políticas públicas educacionais se referem às decisões tomadas pelo Poder Público em relação à educação no país. As políticas públicas implementadas nos últimos anos, relacionadas à formação continuada para os alfabetizadores, devem ser analisadas criticamente, para se compreender a situação atual das propostas de programas, ações e cursos desse segmento. É recorrente a crítica sobre as discontinuidades das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, em favor das disposições de determinados grupos políticos e, com isso, uma sequência de reformas e contrarreformas que são geradas por seus representantes.

As reformas no campo da educação no Brasil apresentam alterações sucessivas, que se alternam nos programas, muitas vezes provocando adversidades na estrutura educacional. Esse movimento, marcado por continuidades e discontinuidades, revela o controle das políticas de Governo, em detrimento das políticas de Estado. Muitas vezes, a administração de um Governo se encerra e, juntamente, são encerradas as ideias e planos para a educação.

As políticas educacionais, tanto no nível macro quanto no micro, afetam as práticas pedagógicas, podendo ter como consequências situações de insegurança dos professores – os executores das ações. Portanto, os professores, ao fazerem leitura crítica das diretrizes educacionais, considerando o contexto mais amplo sobre as regras impostas pelo Estado neoliberal e suas verdadeiras intenções, poderão contribuir para a resistência propositiva, por meio das proposições das ações no contexto escolar.

Portanto, necessário faz-se refletir sobre as ações de formação dos professores alfabetizadores frente às exigências atribuídas pelas políticas públicas, considerando que essas ações são implementadas, reformuladas ou eliminadas de acordo com as diferentes funções e opções ideológicas assumidas pelos governantes. A política educacional, de acordo com Azevedo (2001, p. 60), “articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde [...], ao referencial normativo global de uma política”.

A interpretação dos documentos e diretrizes que definem as ações da formação docente exige compreender os movimentos políticos e econômicos. Se há necessidade de melhoria da qualidade do Ensino Básico, os cursos de formação devem oferecer o desenvolvimento profissional docente, além de propiciar melhores condições de trabalho e de outros elementos que influenciam a escolarização. Em relação à formação, os conhecimentos pedagógicos devem estar alinhados à prática e reflexão crítica do que se faz e das necessidades das escolas, alunos e professores Lima e Gomes (2002) sinalizam que

O tema sobre formação de professores(as) apresenta-se hoje como tema de destaque em variados cenários. Da parte dos órgãos governamentais, nunca houve tanta ênfase na função dos(as) professores(as) como agentes das mudanças requeridas pela nova ordem mundial emergente. Por outro lado, os(as) próprios(as) professores(as), de variadas formas, mostram a premência por ações de formação que deem conta de atender às reais necessidades da escola, que se apresenta real, multifacetada, carregada de ambiguidades e contradições, à semelhança da sociedade (Lina; Gomes, 2002, p. 167).

Desde a promulgação da LDB, em 1996, várias mudanças ocorreram nos fundamentos e normatização do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, muitas alterações foram realizadas e vários documentos aprovados para efetivar suas disposições nos anos subsequentes. Na sequência do texto serão apresentados os principais normativos legais referentes à formação de professores.

4.1 Formação de professores e alfabetização: as duas últimas décadas

Para que se alcance com mais profundidade a compreensão dos problemas e desafios da formação continuada de professores alfabetizadores, foi relevante examinar a totalidade das atuais políticas educacionais, em especial aquelas que dirigem os processos formativos de professores da Educação Básica. Portanto, tivemos como marcador legal as orientações das políticas públicas de formação, a partir da promulgação da LDB 9394/96.

O sistema de educação no Brasil se organiza e está submetido a essa lei. É ela que define os princípios e diretrizes, bem como a estrutura e organização do ensino em todos os setores do âmbito educacional, desde os gabinetes até a sala de aula. A primeira versão da LDB, promulgada em 1961 pelo presidente João Goulart, garantiu

obrigações e direitos até então ignorados, a exemplo da formação mínima exigida para os professores do Ensino Fundamental, e a matrícula obrigatória dos alunos nos quatro primeiros anos do então, ensino primário. Com a ditadura militar, a LDB foi mudada e adequada à Constituição de 1967 pelo Presidente Emílio Médice. Na nova lei, foi fixado o prazo de 180 dias mínimos para o ano letivo e inclusão de disciplina obrigatórias como Educação Moral e Cívica, Educação Artística e Educação Física. A partir da Constituição de 1988, a lei que regia a educação foi considerada obsoleta diante de longa discussão que antecedeu a promulgação da atual LDB.

De acordo com Brzezinski (2010), os oito anos de tramitação e discussões sobre as propostas e anteprojeto da LDB 9394/96 foram um período de tramas legislativas e embates entre dois projetos de sociedade e educação que se localizam em mundos ideários antagônicos: o mundo real, experienciado pelos educadores e o mundo oficial, das políticas educacionais. A autora sustenta que o representante do mundo real, o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, logrou êxito em alguns dispositivos da lei nas tramas legislativas no Congresso Nacional, ao participar dos debates e embates com o Poder Executivo, no caso, o MEC.

A autora assegura que muitas negociações foram realizadas nos bastidores do Congresso, entre os parlamentares que se associaram ao mundo oficial em sintonia com os princípios neoliberais, que defendiam os sistemas particular de ensino. Por outro lado, o Fórum apresentou diversas propostas em defesa da educação gratuita, laica e de qualidade em todos os níveis de ensino, inclusive, da formação de professores (Brzezinski, 2010). A luta dos educadores para resistir e tentar mudar práticas autoritárias traçadas por políticas com interesses econômicos foi uma importante estratégia utilizada pelo mundo real dos educadores preocupadas com a defesa da cidadania. Esse é um movimento dialético, capaz de desmobilizar os golpes lançados pelo mundo oficial. Há um antagonismo entre esses dois mundos, que perpassa pelas luta aos princípios os Pioneiros da Escola Nova, na década 1930, muito antes da promulgação de primeira LDB, em 1961, que tramitou 13 anos no Congresso Nacional. Essa rivalidade atravessa a Ditadura Militar e continua na redemocratização do país, nos anos 1980-1990, no contexto da globalização, e continua acirrada depois da promulgação da LDB, em 1996.

A tramitação dessa nova lei revelou um cenário de grandes disputas ideológicas entre o ensino público e privado. Enquanto a escola pública e gratuita

carece de recursos para qualidade, o ensino privado é administrado por empresários que transformam em mercadoria o direito à educação, preconizado na Constituição de 1988. Muitas situações conflitantes e angustiantes foram enfrentadas pelos defensores da escola pública ao vivenciarem as perdas significativas por artimanhas de negociações entre os políticos do Senado Federal, durante as discussões para aprovação do anteprojeto de lei n.º 67/1992, de autoria do senador Darcy Ribeiro. Brzezinski (2010, p. 192) menciona que “Por meio de artimanhas de bastidores nesta instância do Parlamento, o Poder Executivo representado pelo Ministro da Educação exercitou seu poder de barganha e de ‘troca de favores’”.

Houve um enxugamento desse projeto, que foi arquivado com a reconstituição do Congresso Nacional e do Poder Executivo devido às eleições de 1994. Foram retomadas as discussões, em 1995, aprovado o Substitutivo Darcy Ribeiro e sancionado pelo Presidente Fernando Henrique, em 1996. Importante mencionar que o próprio autor do documento anterior, o anteprojeto do Senado, Darcy Ribeiro foi escolhido relator e se revelou contrário às próprias lutas em defesa da democracia da educação pública, pois se rendeu às artimanhas do Executivo, no âmbito do Legislativo. O autor apresentou, em um período de três meses, cinco versões do documento, e desconsiderou conquistas incluídas no anteprojeto.

Os desdobramentos para os dispositivos da LBD promulgada em 1996 exigiram diversas medidas provisórias, decretos, resoluções, pareceres, entre outros, no campo da educação. Contemplaremos aqueles referentes à formação de professores do Ensino Básico. Para uma melhor visualização do caminho percorrido pela legislação, primeiramente será apresentado um quadro com os referenciais legais da política de formação de professores da Educação Básica, nesse período, e, logo após, uma discussão sobre como reverberam nos programas de formação continuada para alfabetizadores no país.

Quadro 4: Referenciais legais da política de formação de professores a partir da promulgação da LBD 9394/96

ANO	DOCUMENTO	DEFINIÇÃO
1996	Lei n.º 9394/96 - LDB	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
	Lei n.º 12056	Altera a LBD
	Lei n.º 9424	Dispõe sobre o Fundef
1997	Resolução CNE/CP 03	Dispõe sobre a formação em nível médio

1999	Decreto n.º 3276	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores da Educação Básica
	Parecer CNE/CEB 01	Institui o Conselho Nacional de Educação
	Resolução CNE/CEB 02	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio na Modalidade Normal
2000	Decreto n.º 3554	Altera o decreto 3276/99
2001	Lei n.º 10172 (PNE)	Aprova o Plano Nacional de Educação
	Parecer 10 CNE/CP 09	Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica
2002	Resolução CNE/CP 01	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
	Resolução CNE/CP 02	Dispõe sobre a Duração e Carga Horária para a Licenciatura
2005	Parecer CNE/CP 5/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
2006	Lei n.º 11273	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores da educação Básica
	Decreto n.º 5800	Dispõe sobre o Sistema de Universidade Aberta do Brasil
	Resolução CNE/CP 01	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Pedagogia
2007	Lei n.º 11494	Regulamenta o Fundeb
	Lei n.º 11502	Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES e autoriza a concessão de bolsas de estudo e participantes de programas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica
	Decreto n.º 6316	Aprova o Estatuto da CAPES
	Decreto n.º 6.094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica
	Portaria n.º 38	Institui o Pibid
2009	Decreto n.º 6755	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada
	Portaria n.º 9	Institui o PAFOR
	Portaria n.º 1129	Institui a Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica
	Lei n.º 12056	Acrescenta parágrafos ao Art. 62 da LDB
	Resolução CNE/CP 01	Segunda Licenciatura
2010	Portaria n.º 112	Programa Novos Talentos
	Portaria n.º 119	Programa Prodocência

	Decreto n.º 7219	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência - Pibid
	Resolução CNE/CEB 4/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNEB
2011	Portaria n.º 1328	Rede Nacional de Formação Continuada
2012	Portaria n.º 104	Programa Life
	Resolução CNE/CP 03	Altera Segunda Licenciatura
2013	Lei n.º 12798	Altera a LBD para dispor sobre a formação dos profissionais da educação
2014	Lei n.º 13005	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE
2015	Parecer CNE/CP n.º 2	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
	Resolução CNE/CP n.º 2	Define novas diretrizes para formação em nível superior e formação continuada
2017	Resoluções CNE/CP n.º 2	Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Este dispositivo interfere no rumo das diretrizes de formação de professores, apresentada em 2019)
2019	Resolução CNE/CP n.º 2	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFIP) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FI) - Revoga a Res. CNE/CP 02/2015
2020	Resolução CNE/CP n.º 1	Institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC)

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Em análise ao quadro apresentado, é possível identificar que, a partir da década de 1990, houve uma efervescência de discussões e reflexões sobre as políticas educacionais, que culminou na elaboração de diferentes marcadores legais, com destaque para as políticas de formação de professores no Brasil, por força da LDB 9394/96. Mesmo depois de sua aprovação, diversas reformulações foram realizadas articuladas a orientações de organismos internacionais, para ajustes de acordos pela contrapartida de empréstimos estrangeiros. Nas reformas educacionais, daremos destaque àquelas que influem na formação de professores do Ensino Básico, por interessarem ao nosso objeto de pesquisa. Desde a promulgação da lei, foram aprovadas três Diretrizes Curriculares para a formação de professores: a Resolução CNE/CP 01, em 2002; a Resolução CNE/CP 02, em 2015; e a Resolução CNE/CP 02, em 2019. Porém, entre essas aprovações, outros referenciais legais foram sendo criados para atender às demandas provenientes de tais resoluções, conforme apontadas no quadro anterior.

O mundo real, vivido pelos professores e atores sociais de associações, sindicatos e entidades que compunham o Fórum Nacional de Diretores e Diretoras de Faculdades, Centros Departamentos de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas - Forumdir, sustentaram a atenção às políticas educacionais e o papel do Estado na educação nos governos de Fernando Henrique, até 2002, e Luiz Inácio da Silva, a partir de 2003 até 2010. Por meio de reivindicações, produção de documentos, realização de eventos e audiências públicas, entre outros, expressivas manifestações foram realizadas nos anos que sucederam a promulgação da LDB.

Com a promulgação da LDB/9394 em 1996, que impôs a necessidade de definição das diretrizes e bases para a educação nacional, no âmbito dos cursos de graduação (licenciaturas e bacharelados), novos caminhos se abriram para o aprimoramento de seus currículos e da qualidade dos processos formativos na graduação. No caso da formação e profissionalização dos professores, em consonância com as necessidades de melhoria da qualidade do Ensino Básico houve, no período pós LDB, um movimento crescente de debates em torno da identidade dos cursos de licenciatura, além do compromisso político e social das instituições de educação superior na formação inicial e continuada de professores.

Em análise aos artigos da referida Lei, especificamente àqueles que se referem à formação de professores do Ensino Básico, por interessar ao nosso objeto de estudo, foi possível identificar os principais fundamentos que organizam a formação docente:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996).

Nos artigos supracitados, destacamos a inclusão da necessária “associação entre teoria e prática”, com atenção, inclusive para a formação continuada, denominada no Art. 61 como “capacitação em serviço”. Além disso, indica-se a validade do “aproveitamento de formação e experiências anteriores”, no sentido de valorizar os percursos formativos dos profissionais da educação. Com relação ao Art. 62, vale ressaltar que a formação do professor para atuar na Educação Básica, a qual deve acontecer em nível superior e assegura a formação continuada dos docentes. A referida lei considera necessária a formação continuada, de modo a assegurá-la a todos os profissionais da educação. Também ficou evidenciada a necessidade de implementação de políticas públicas.

Um fator de destaque na LDB se refere às políticas de financiamento da educação pública nacional. Nesse sentido, foi criado o Fundo de Financiamento e Manutenção e do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, de modo a assegurar recursos necessários e suficientes para o desenvolvimento de ações para o Ensino Fundamental, incluindo destinação de recursos para formação de professores. O Fundef, principal fonte de financiamento da educação no país, torna o poder público obrigado a priorizar o Ensino Fundamental. Parte dos impostos municipais, estaduais passaram a ser alocados pelo Governo Federal e redistribuídos para os entes federativos como recurso do Fundef para atuação na educação pública. Pela Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007, foi ampliado para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, quando passou a abranger a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, toda a Educação Básica.

Mas, para nos atermos à linha do tempo das diretrizes para a formação de professores, começamos em 1999, por meio do Decreto 3276, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuação na Educação Básica. Foi definido que o Conselho Nacional de Educação (CNE) seria o responsável pelas diretrizes para execução dos programas de formação. O CNE, ligado ao MEC, deveria

desempenhar o papel de definir, orientar e avaliar as políticas educacionais, a serem seguidas pelos estados e municípios. É esse conselho que emite os pareceres e resoluções, que são homologados pelo Ministro da Educação. Com representantes de diferentes segmentos da área de Educação e regiões do país, este deveria se apresentar como instância de participação da sociedade na formulação das políticas. O CNE é composto pelas câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, e constituída por 22 conselheiros, além dos 2 membros natos, nomeados pelo presidente – os secretários da Educação Básica e da Educação Superior. O tempo de mandato dos conselheiros é de quatro anos. Esse conselho assessora o MEC em todas as questões que envolvem a educação no país.

No cumprimento de suas funções precípua, o CNE publicou a Resolução n.º 2/99, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Nesse período, foram desenvolvidos alguns programas especiais de formação emergencial, como o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (ProDocência), o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – ProInfo Integrado, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC), entre outros. Muitos deles funcionaram em modalidade semipresenciais, no intuito de atender ao maior número de professores que já atuavam no Ensino Fundamental mas não tinham formação em Magistério.

Como já comentamos anteriormente, na primeira década do século XXI foram editadas várias políticas educacionais, com a finalidade de cumprimento da LDB, especialmente normativos legais referentes à formação de professores, tais como leis, decretos, portarias e resoluções. Em 2001, a Lei n.º 10.172 foi sancionada, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE), que definiu as diretrizes para os próximos 10 anos, a partir da necessidade de cumprimento do art. 87 da LDB.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação,

com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Brasil, 1996)

Apesar de ter iniciado um processo da elaboração do Plano Nacional de Educação desde a promulgação da Constituição de 1934 e também estar previsto na Constituição de 1988, e na LDB 9394/96, somente em 2001 foi sancionado o primeiro Plano Nacional de Educação. Este vigorou de 2001 a 2010. Assim como o processo de tramitação da LDB nos anos que antecederam sua promulgação, a elaboração do PNE aconteceu mediante confrontos de princípios e ideias referentes à concepção de educação e sociedade entre os dois grupos que representam o real e o oficial. Enquanto um grupo apresenta propostas de alternativas aos problemas que afligem os profissionais da educação, o outro representa os interesses e privilégios da classe dominante, por meio de empresários e políticos comprometidos com o alinhamento das políticas educacionais aos objetivos neoliberais elaborados pelos organismos internacionais. Sua elaboração, é, portanto, fruto de lutas históricas por uma educação democrática e de qualidade, com propostas para definição de novo cenário para a educação brasileira, mas, também, de embates em torno de projetos políticos e grupos sociais com interesses distintos, que disputam a hegemonia nesse processo.

O texto da lei apresenta as marcas desses embates, ocorridos ao longo da tramitação da proposta inicial, principalmente no que diz respeito à aplicação dos recursos para alcanças as metas propostas que visavam a melhoria da qualidade e ensino – um total de 295 metas. Porém, sua vigência chegou ao término sem alcançar o patamar desejado. Parte das metas foram renovadas em 2010, e o novo PNE foi aprovado em 2014, com novos objetivos, inclusive relacionados à formação, mas trataremos desse assunto mais a frente.

De acordo com Aguiar (2010), o caráter de abrangência nacional para sua efetivação do PNE exigia articulação dos diversos setores da sociedade e administração pública na sua implementação. Um esforço para a articulação de elaboração pelos estados, municípios e Distrito federal resultaria de

[...] uma tarefa de responsabilidade conjunta, envolvendo os entes federados, especialmente estados e municípios, no tocante à educação básica, que deveriam manter estreita articulação, com a participação da União, para concretizar em ações e políticas os dispositivos do PNE. Sem dúvidas, tal operação constituiria um grande desafio, por requerer a colaboração e cooperação entre os entes

federados pautadas na compreensão da importância do PNE para o cumprimento dos compromissos assumidos com a nação brasileira (Aguilar, 2010, p. 713).

Entretanto, a diferenciação das condições técnicas para a construção dos planos entre os municípios e estados demandou cooperação técnica e financeira por parte da União. Houve dificuldades e omissões por parte de vários estados e municípios no engajamento desse processo, inclusive no que dizia respeito às matrículas para atendimento total das crianças e adolescentes em idade escolar.

Voltando à questão da dos processos formativos, foi autorizada, em 2006, por meio da Lei n.º 11.273, a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a alunos de programas de formação para professores da Educação Básica, tanto inicial, como em serviço. A modalidade de Educação a Distância (EaD) foi expandida após o Decreto n.º 5800, ainda no ano de 2006, com a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Programas de ensino a distância foram induzidos e conduzidos pelo Governo Federal, em regime de colaboração com os estados, municípios e parceria com as universidades públicas. Ainda em 2006, foi publicada a Resolução n.º 01/2006, do CNE, que instituíram as Diretrizes Curricular os Nacionais, para a Licenciatura, no Curso de pedagogia.

Entre 2007 e 2014, projetos de leis foram aprovadas e tramitados em regime especial, prioridade e/ou emergência pelo Congresso Nacional, ou seja, por iniciativas do Poder Executivo. Essas leis impactaram desdobramentos específicos para o campo das políticas públicas de formação de professores da Educação Básica, inclusive no que se refere à destinação de recursos.

No ano de 2007, foi aprovada a Lei n.º 11.494 que ampliou o Fundef para o Fundeb, como comentado anteriormente, na qual estendeu-se os fundos para o atendimento a formação para professores da Educação Infantil e Ensino Médio. Ou seja, não destinado apenas para a formação os professores do Ensino Fundamental, como antes, pelo Fundef.

Nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei n.º 11.502, que modificou a estrutura organizacional da CAPES, a qual passa a subsidiar o MEC para formulação de políticas de desenvolvimento das atividades de formação de professores da Educação Básica.

Art. 2 - A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País [...]

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2007).

O Decreto n.º 6316/07 regulamentou o Estatuto da CAPES, instituindo a sua atuação, principalmente nos cursos de formação inicial, a partir de 2007, e os programas de formação continuada, a partir de 2010. Um dos programas instituídos pela CAPES, ainda em 2007, foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, regulamentado pela Portaria do MEC n.º 38/07 e, mais tarde, em 2010, pelo Decreto n.º 7219/10. O objetivo desse programa era incentivar a valorização do magistério na Educação Básica, por meio da integração de alunos das licenciaturas nas salas de aula das escolas das redes públicas de ensino. E, a partir disso, promover a formação inicial dos alunos da graduação e a formação continuada dos professores das escolas públicas e das universidades, integrando ensino, pesquisa e extensão.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 2º, § 2º, da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, **DECRETA**:
Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2010).

Em janeiro de 2009, foi publicado o Decreto n.º 6755, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em apoio à oferta e expansão de formação tanto inicial quanto continuada, para os professores

das escolas públicas, com o suporte das instituições públicas de educação superior. Essa foi uma importante diretriz para a formação de professores das escolas públicas, além de organizar o regime de colaboração entre União, estados e municípios, assim como o Distrito Federal. Essa política também reforçou a necessidade de articulação entre teoria e prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a necessidade de valorização profissional docente, como assegura o art. 2º do Decreto:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 211, **caput** e § 1º, ambos da Constituição, nos arts. 3º, incisos VII e IX, e 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no art. 2º da Lei nº 8.405 de 9 de janeiro de 1992, **DECRETA:**

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (Brasil, 2009).

Ainda no mesmo ano, a Portaria n.º 883/09 criou os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com a função de organizar a formação inicial e continuada. Já por meio da Portaria n.º 09/09, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, gerido pelos Fóruns, pelas Secretarias dos estados e municípios e pela CAPES. Outra lei que regulamentou a formação dos professores da Educação Básica nesse período, publicada em 2009, foi a Lei n.º 12.056/09. Nesse caso, ela acrescentou três parágrafos do Art. 62 da LDB.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância” (Brasil, 2009).

Uma portaria do MEC instituiu, também em 2009, a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Trata-se da Portaria 1129/09. Essa rede foi formada por IES públicas, Institutos Federais de Educação, sistema de ensino e os Fóruns Estaduais. Entretanto, em 2011, o MEC instituiu, por meio da Portaria n.º 1328/11, nova rede: a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério de Educação Básica Pública, e transfere sua coordenação para o Comitê Gestor de Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, na qual passam a ter a função de formular as ações dos programas do MEC, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), bem como coordenar e avaliar essas ações.

A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica teve o desafio de institucionalizar o atendimento de uma formação continuada

no país de forma sistematizada, a fim de superar uma formação fragmentada. Com a Rede, foram formadas parcerias entre as universidades e os sistemas de Educação Básica para uma formação mais articulada, com o intuito de possibilitar uma aproximação entre os professores formadores e futuros docentes ou professores em exercício.

Entre os objetivos da Rede, é importante destacar o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores em uma dinâmica de interação entre saberes pedagógicos praticados durante a formação e os saberes produzidos na prática educativa, no cotidiano das salas de aula do Ensino Básico. Bem como o fortalecimento do trabalho coletivo através da reflexão teórica e construção da prática pedagógica (Brasil, 2005). A valorização da experiência docente é um ponto relevante nesse contexto. De acordo com Santos (2008), o MEC recebeu 156 propostas das universidades a partir de edital, das quais 20 foram selecionadas para 20 projetos de Centros de Pesquisa distribuídos nas áreas de formação: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física.

Vários programas de formação continuada foram lançados a partir daí. Porém, há de se observar, novamente, uma fragmentação e descontinuidade das políticas de formação e ações estratégicas para instituição de um sistema nacional de formação de professores. Alguns dos programas que integraram essa rede foram: Pró-letramento (formação continuada para professores alfabetizadores relacionada à melhoria da aprendizagem da leitura, escrita, matemática; Gestar II (formação continuada para professores de Língua Portuguesa e Matemática); Especialização em Educação Infantil (formação continuada para os professores do Ensino Infantil).

Em 2010, a Resolução CNE/CEB 4/2010 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e dedicou um capítulo para orientar a formação inicial e continuada dos professores do Ensino Básico. O MEC criou outras ações de formação sob a coordenação da CAPES, no período de 2011 a 2014. Um exemplo dessas ações é o programa Novos Talentos, que buscou uma maior aproximação da pós-graduação, graduação escolas públicas da educação básica. A tentativa de inserção de professores da Educação Básica em instituições internacionais, por meio de Cooperação Internacional, também é um exemplo a ser citado. Outra ação foi a criação da Prodocência, na qual investiu-se na revisão dos

currículos das licenciaturas, bem como na formação dos profissionais formadores e no uso de novas tecnologias de ensino. Outra ação, nesse período, foi a constituição na residência docente e a formação de professores da rede pública para as Olimpíadas Científicas, que abarcou as disciplinas de Matemática e Física.

Foi aprovado em 2013, no Congresso Nacional, a Lei n.º 12.769, alterando e incluindo, novamente, dispositivos da LDB, que referenciava a formação de professores. A lei incluiu outros três parágrafos no art. 62.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 2013).

No ano de 2014, houve uma ruptura de investimentos nos programas de formação, visto que as metas do PNE não foram atendidas na previsão orçamentária. Os recursos financeiros foram diminuídos. Porém, ainda em 2014, o Congresso Nacional sancionou a Lei n.º 13.005, aprovando o PNE com validade para os próximos 10 anos, e no Art. 13 instituiu o Sistema Nacional de Educação (SNE), a ser criado por lei específica até o ano de 2016 para a efetivação das metas e estratégias do PNE.

Art. 13. O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

A partir daí, foram criadas 10 diretrizes e 20 metas a serem alcançadas na década seguinte, com estrutura bem diferente do plano anterior. As Metas 15 e 16 referem-se especificamente aos professores da Educação Básica.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).

Porém, a formação inicial e continuada é mencionada em várias outras metas (Metas 3, 4, 5, 6, 7, 10), o que demonstra ser alvo das políticas públicas como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino. Porém, muitos cursos foram pontuais e fragmentados, e muitas metas se reduziram à instrumentalização do Governo. As metas anunciaram intenção ao incentivo dessa melhoria, porém, não houve investimentos suficientes para viabilizar as propostas lançadas, nem mesmo a valorização dos professores conforme anunciado na Meta 18:

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2014).

A diminuição dos recursos para a educação ocasionou na postergação do cumprimento das metas. Apesar do Plano prever a formação continuada dos professores do Ensino Básico, com incentivo à profissionalização docente, apresenta-se paradoxal, visto que não oferece condições de recursos para tal. O Plano define aumento do financiamento para a educação, mas, as políticas públicas, por meio de mecanismos de regulamentação, foram promovendo parcerias privatistas, na contramão de investimentos na educação pública de forma plena.

Após movimentos contínuos de adiamentos e interrupções de implantações de programas e investimentos, pesquisadores, educadores e instituições envolvidas com o desenvolvimento de uma formação de professores mais sólida, a partir da unidade

teoria e prática, debateram de forma ampla sobre a necessidade de novos caminhos para os processos formativos. Sociedades científicas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae, Forumdir, entre outras, participaram de reuniões e discussões que antecederam a nova regulamentação de formação, por meio da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, que definiu as Diretrizes Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada.

Os documentos produzidos nesse período tiveram como foco o adensamento e aprimoramento da formação inicial e continuada como parte integrante do projeto social, político e ético, para consolidar um projeto de nação democrática, inclusiva e justa, que fosse capaz de promover a emancipação dos sujeitos e grupos sociais. Segundo Dourado (2015), a Resolução CNE/CP 02/2015 foi construída e alicerçada em um esforço coletivo para balizar o desenvolvimento da formação de professores em uma consistente formação teórica e interdisciplinar, o trabalho educativo como princípio educativo e a pesquisa como princípio cognitivo e formativo. A resolução explicitou como princípios orientadores da base comum nacional para a formação inicial e continuada de professores:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática;
- c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (Brasil, 2015).

Essa diretriz definiu princípios, fundamentos e diretrizes para a formação inicial e continuada, sustentada pelo Parecer CNE/CP n.º 2/2015, a partir de amplo debate com a participação de associações acadêmicas, científicas e sindicais, além de fóruns e instituições de educação superior. A participação de vários atores envolvidos no processo de elaboração da proposta para a formação de professores constituiu-se em verdadeiro processo democrático. É relevante ressaltar a Resolução CNE/CP n.º 02/2015 incluiu, pela primeira vez, um capítulo voltado para a valorização dos profissionais da educação.

A partir daí, a articulação entre as Universidades e escolas de educação básica viabilizou maior movimento de criação de espaços formativos com a articulação entre teoria e prática e o DPD dos professores da Educação Básica. Inúmeras propostas,

como cursos de extensão, estágios, Programas de Iniciação à Docência – Pibid, Programa de Residência Pedagógica – PRP, pesquisas de Mestrado e Doutorado como ação de formação continuada, entre outros, legitimam essa articulação.

No ano de 2016, o Brasil vivenciou um abalo à democracia, com o *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, configurado como golpe parlamentar, jurídico e midiático, que promoveu significativas mudanças nas políticas públicas sociais a favor dos interesses de uma política neoliberal. Michel Temer assumiu a presidência do país e muitas alterações ocorreram na política educacional. O campo da educação foi intensamente afetado por meio de ataques às universidades públicas, perda de autonomia dos professores e visíveis cortes orçamentários. As diretrizes para o ensino no nível básico, assim como para a formação de professores, foram duramente influenciadas com as reformas conservadoras do governo Temer (2016-2018) e, sequencialmente, do governo Bolsonaro (2019-2022).

Uma das primeiras iniciativas foi o desmonte do Conselho Nacional de Educação - CNE, principal órgão da educação no Brasil, interferindo em sua composição, ao destituir do cargo conselheiros indicados pelas principais entidades nacionais do campo progressista e nomear novos conselheiros. Para isso, revogou o decreto anterior de nomeação, para adequar a composição do Conselho a atores alinhados ao ideário neoliberal, privatista e mercadológico de educação. Uma das prioridades era a defesa do caráter padronizador da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, como política a qual todas as outras políticas estariam subordinadas.

A BNCC foi homologada em 2017 e implementada a partir de 2018, instituindo diretrizes de ensino e conteúdos mínimos e comuns para toda a rede nacional brasileira, indicando a centralidade do currículo e padronização do ensino e aprendizagem. É preciso ressaltar que a BNCC foi estruturada a partir dos ditames de organismos multilaterais, tendo como mote principal o controle e regulação da educação escolar. Diante de diretrizes que regulamentam esse controle, os professores têm sua autonomia fragilizada e são desqualificados diante da inserção de materiais didáticos estruturados criteriosamente por empresas do capital educacional. A supervalorização de competências e habilidades, em detrimento da reflexão e conscientização, repercute no trabalho docente e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos.

No início do ano de 2017, foi aprovada a Lei n.º 13.415, a qual, altera mais uma vez, o Art. 62 da LDB 9394/96. No artigo 7º dessa lei, insere-se o § 8º, que viabilizou modificações curriculares dos cursos de formação para atender à BNCC:

Art. 7º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017).

As políticas educacionais são instrumentos de disputa entre os grupos que atuam no poder e, por meio de dispositivos legais, influenciam as escolhas e o desenvolvimento de ações nos contextos escolares. Nesse sentido, a educação é uma importante ferramenta na consolidação dos ideários do poder vigente. A vinculação dos cursos de formação de professores à BNCC é um exemplo de mecanismo inspirado em contexto neoliberal regida por uma racionalidade econômica e controle do trabalho docente. Atores do setor privado liderados por setores econômicos e empresariais representam os interesses políticos que estão no poder e vão, aos poucos, se beneficiando desses diretrizes.

A promulgação da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental aconteceu no final de 2017, por meio da Resolução CNE/CP n.º 2/2017, e, para o Ensino Médio, no final de 2018, por meio da Resolução CNE/CP n.º 4/2018. Esses dispositivos interferiram diretamente nas diretrizes para a formação de professores da Educação Básica que foi promulgada no ano posterior. Por meio deles se evidencia a estratégia política e ideológica de submissão dos professores a preparação técnica e instrumentalista nos cursos de formação sob o discurso das competências.

Em 2019, o então Presidente da República, Jair Bolsonaro tomou posse e assegurou a continuidade dos discursos e práticas neoliberais, privilegiando as diretrizes do mercado em detrimento de uma educação voltada para as transformações da sociedade. Em meio a muitas polêmicas, novamente em um cenário de disputas políticas e ideológicas, as novas diretrizes para a formação de professores entram em vigor com a Resolução CNE/CP n.º 02/2019, revogando as DCNs de 2015.

As novas Diretrizes Curriculares indicam completa subordinação à Base Nacional Comum para a formação Continuada e se contrapõem a questões essenciais que se referem aos avanços do movimento dos educadores em relação às diretrizes definidas na Resolução CNE/CP n.º 02/2015. Por exemplo, a cisão entre formação inicial e continuada e o desaparecimento do conceito de gestão democrática, entre outros retrocessos, marca o texto das novas diretrizes. Frente a esse cenário, diversos educadores e pesquisadores, além de várias entidades, se manifestaram contrários às novas diretrizes que foram elaboradas sem considerar as inúmeras pesquisas dos últimos anos a respeito da formação de professores. As instituições ainda vinham se alinhando às diretrizes da Resolução CNE/CP n.º 02/2015, quando, em um movimento contrário e contraditório, novas diretrizes são apresentadas diante de uma desconstrução do que vinha sendo construído.

A Anped contestou a perda do caráter público das políticas educacionais, na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica e a imposição de formação voltada às competências e habilidades individuais. O documento intitulado *Uma Formação Formatada*¹¹ questiona a ideia de uma proposta de formação única para todo o país e a centralidade nas orientações da BNCC, por desconsiderar a autonomia do professor e sua capacidade de tomar decisões frente às situações e aos desafios no contexto escolar. Nesse sentido, a formação de professores vem se constituindo um campo de conflitos, marcado por disputas reguladas por diretrizes que colocam em xeque as concepções e práticas pedagógicas, por meio da imposição de modelos formativos defendidos por grupos políticos em diferentes momentos da história da educação no país. Ademais, as propostas de mudanças curriculares nos cursos de licenciaturas, a partir de 2015, ainda estavam sendo implementadas e colocadas em prática. Porém, as novas determinações desconsideraram o esforço das Universidades e instituições educacionais nos processos de estudos, diálogos e interlocuções com os professores da Educação Básica.

A Resolução CNE/CP 02/19 apresenta expressivo retrocesso, em relação às conquistas associadas ao conjunto de mudanças empreendidas pelas diretrizes

¹¹ Documento apresentado pela Anped apresentado e defendido em audiência pública do CNE em outubro de 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_-_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf.

anteriores. Exemplo disso é a concepção reducionista de formação, com orientação técnico-instrumental explícita, nos artigos 2º e 3º, com a necessidade de competências profissionais aos docentes ancoradas no fazer docente com base nas dimensões conhecimento, prática e engajamento, com alinhamento à BNCC.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Quadro 5: Competências específicas para os professores de acordo com a Resolução CNE/CP 02/19

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Fonte: Brasil (2019).

A partir do quadro anterior, que apresenta as competências específicas para os docentes, é possível identificar o viés pragmático para a formação docente, centrada no saber fazer, como um conjunto de técnicas. Nesse sentido, a formação docente deve se pautar em um modelo padronizado para desenvolvimento dessas competências. Dessa forma, algumas questões passam a ser prioritárias: habilidades e competências, o que relega o Projeto Institucional de Formação de Professores

estabelecido pela resolução revogada – CNE/CP n. 2/2015 –, a qual engendrava a articulação entre a formação inicial e continuada e buscava aproximar a Universidade às escolas de Ensino Básico.

As competências específicas listadas, as dimensões conhecimento, prática e engajamento profissional evidenciam um modelo técnico e instrumental. As ações apresentadas para cada uma das dimensões demonstram centralidade na prática docente, sem nenhuma ênfase que direciona ou oriente um exercício reflexivo sobre as práticas do cotidiano escolar ou discussões problematizadoras do trabalho educativo. Isso demonstra ser uma estratégia de alinhamento à racionalidade neoliberal, que articula a formação dos professores com as competências e habilidades definidas pela Base.

Enquanto a resolução anterior era pautada no diálogo entre os formadores e futuros professores sobre conhecimentos advindos de diferentes origens e fontes, diferentes dimensões das atividades docentes, articulando teoria e prática, a atual política pública configurada na Resolução CNE/CP 02/2019, reduziu a formação profissional a um conjunto de técnicas para o desenvolvimento de competências e habilidades. Ou seja, desenvolvimento de habilidade para a aplicação de conteúdos descritos na BNCC.

Na sequência, em 2020, é instituída a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores por meio da Resolução CNE/CP 1/20, em consonância com a Resolução CNE/CP 02/2019, que prevê, em seu Art. 3º, as mesmas competências:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes (Brasil, 2020, p. 2).

As Diretrizes rompem com a unidade teoria e prática a atribuem ao professor e ao poder local a responsabilidade pela formação continuada, além de apresentarem uma padronização curricular e concepções contrárias às pesquisas e práticas de avaliação formativa. As normas de padronização de conduta, por meio dessas competências, determinam os conhecimentos, tanto para a formação quanto para a atuação do professor no contexto escolar, sob o escopo do desenvolvimento da oferta de educação de qualidade, como explicitado no parágrafo 1º, do Art. 5º, da BNCC:

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (Brasil, 2017, p. 5).

Diante desse cenário de desqualificação do trabalho docente e ataques aos direitos e, ainda, da tentativa de desintelectualização de professoras e professores, a ANFOPE, apoiada por outras entidades como o Forumdir e a Anped, se manifestou em prol do reconhecimento do magistério e valorização dos profissionais da educação, por meio de críticas pontuais sobre as diretrizes pautadas em competências e fragmentação do trabalho docente que atacam a autonomia e liberdade de ensinar e aprender, bem como desarticulam a unidade teoria e prática. De acordo com o documento,

A BNC Formação Inicial e a BNC da Formação Continuada rebaixam a sólida formação teórica, priorizando o domínio das formas pedagógicas e dos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, reduzindo a atividade docente a uma prática profissional desarticulada de um projeto de educação e de sociedade, numa perspectiva crítica. O texto referência, que sustentou a proposta de BNC Formação aprovada, apresenta uma matriz de competências profissionais docentes, organizadas em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Como já destacamos, as competências gerais se subdividem em uma listagem de

competências específicas, padronizando a formação docente, a fim de alinhá-la e restringi-la à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Esse neotecnicismo combina racionalidade técnica com racionalidade prática, na medida em que, pela minimização da sólida formação teórica, reforça-se uma formação restrita ao domínio dos conteúdos necessários para o exercício da profissão docente, neste sentido é reforçada a ideia de uma epistemologia da prática dissociada de uma compreensão teórica, que pode ao desdobrar-se em modelos a serem seguidos desqualifica ainda mais, o ato de pensar e de construir coletivamente o conhecimento. Assim, a prática individual docente é hipercontextualizada, demandando um domínio teórico restrito apenas ao exercício profissional. O destaque dado à competência, que se relaciona ao engajamento meramente profissional, evidencia a desarticulação da práxis docente como prática social fundamentada, uma mediação para a transformação da educação e da sociedade, rompendo com a possibilidade de uma unidade orgânica entre teoria e prática (ANFOPE, 2021, p. 30).

O documento também denuncia o caráter padronizador e o controle da formação continuada focado na BNCC, negligenciando processos formativos voltados para o desenvolvimento crítico e reflexivo das práticas pedagógicas e o diálogo com as pesquisas sobre formação de professores nas últimas décadas fundadas no DPD.

Outro aspecto a ser questionado é o desafio para o cumprimento das metas do PNE (2014-2024) em relação à formação dos professores (Metas 15 e 16), a valorização profissional (Meta 17) e o plano de carreira (Meta 18). Essas metas se referem à articulação entre formação inicial e continuada e as condições de trabalho, carreira e salário. A precarização da formação reduzida a uma tendência tecnicista se contradiz à valorização dos professores. Uma formação restrita aos conteúdos da BNCC desconsidera as demandas e necessidades dos alunos e professores no cotidiano escolar, o que reverbera na desqualificação. A qualidade da educação fica comprometida. Essa qualidade, muitas vezes conforme apontada nas diretrizes, é direcionada à formação docente. No contexto dessas políticas, a alfabetização é ponto importante para o alcance dessa condição nos anos subsequentes de escolarização. Mais uma vez, é revelado como o processo de alfabetização faz parte dos projetos de Governo e das diretrizes educacionais e, conseqüentemente, das diretrizes para a formação de professores alfabetizadores.

Já na ocasião do lançamento do PNE, em 2001, se anunciava aprimorar a formação docente e melhorar a qualidade da alfabetização no país. Entretanto, após 20 anos, a defesa por uma fundamentação de alfabetização em coerência com as intenções ideológicas, articulação entre as políticas de governo e formação de

professores alfabetizadores, demonstra estratégias para efetivação política dos grupos que se encontram no poder. As fragmentações e rupturas nas políticas públicas se reverberam em descontinuidades que afetam diretamente os processos formativos. Nesse período, quatro programas de formação de alfabetizadores foram implantados no Brasil, a saber:

Figura 3: Programas nacionais de Alfabetização, a partir do ano 2000



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, lançado pelo Governo Federal em 2000, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, tinha por objetivo nortear as ações de alfabetização e estava voltado para uma perspectiva teórica construtivista embasada na Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985) a qual compreende o aluno como sujeito da sua aprendizagem.

O PROFA foi encerrado em 2005, e já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva foi lançado o programa de formação de professores Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação, diante do objetivo de também melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Esse programa teve como fundamentação teórica o processo de letramento (Soares, 2004) em uma ampliação do conceito de alfabetização para além da ação de codificação e decodificação da língua escrita. Soares (2004) entende a alfabetização como aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, e o letramento como a introdução da criança nos usos da leitura e escrita nas práticas sociais, sendo, portanto, duas instâncias interdependentes. Segundo a

autora, o ideal é alfabetizar letrando, ou seja, o ensino e aprendizagem do sistema alfabético concomitantemente com a experiências com textos escritos que fazem parte do cotidiano das crianças.

O Pró-letramento foi encerrado em 2010, e em 2012, no governo de Dilma Roussef, foi lançado o programa Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, permanecendo como diretriz de formação de professores alfabetizadores por oito anos. A fundamentação teórica desse programa uniu as bases dos dois programas anteriores: PROFA, com a Psicogênese da Língua Escrita; e Pró-letramento, com as concepções de letramento. Além desses princípios teóricos, foi acrescida a concepção de Consciência Fonológica¹².

Em 2018, o PNAIC foi encerrado, e lançado em 2019, na gestão de governo de Jair Messias Bolsonaro, a Política Nacional de Alfabetização – PNA, fundamentado no princípio de instrução fônica e a concepção de alfabetização como ensino de habilidades da leitura e escrita em um sistema alfabético. O processo de aprendizagem da leitura, de acordo com política proposta, deve acontecer diante de um ensino sistematizado no entendimento da relação entre o som da letra e sua grafia.

As concepções apontadas nos documentos dessa política para alfabetização são ancoradas nos paradigmas da Ciência Cognitiva e da Neurociência. De acordo com o documento oficial da Secretaria de Alfabetização, a proposta foi embasada em relatórios científicos, na qual, um deles aponta que “depois de uma rigorosa metanálise quantitativa, foram identificados cinco pilares para uma alfabetização de qualidade: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão de textos” (Brasil, 2019), recomendando, pois, a instrução fônica.

Entretanto, a partir dos referenciais teóricos atinentes ao tema, compreendemos que reduzir o ensino da escrita apenas a partir da correspondência entre letras e sons, sem considerar as relações do aprendente com o mundo, o contato das crianças com a cultura escrita e a autonomia e saberes docentes nesse contexto, constitui-se em minimizar oportunidades formativas de crianças, consideradas como sujeitos históricos e culturais. Um recorte nas habilidades de ler e escrever, sem considerar os aspectos sociais e culturais que impactam na

¹² É entendido por consciência fonológica a percepção de que as palavras são constituídas por diferentes e diversos sons que podem ser segmentadas em unidades menores como sílabas e fonemas, tendo relação direta com a oralidade (Ferreiro, 2004).

aprendizagem da leitura e escrita, restringem a alfabetização a habilidades apartadas das práticas sociais. Além disso, desconsidera as redes de relações e interações entre os alfabetizandos, suas habilidades em refletir sobre as possibilidades de escrita alfabética (Ferreiro; Teberosky, 1985), a linguagem como atividade criativa e constitutiva do conhecimento (Smolka, 1988; 1995), a compreensão de como e dá o funcionamento da escrita e sua função social (Soares, 2004), bem como a relação entre o que se lê e se escreve com o significado do enunciado.

A alfabetização, como ato criador em que a criança apreende a necessidade de aprender a ler e escrever a partir da curiosidade, indagação e dialogicidade (Freire, 1983), e o trabalho criativo apoiado na subjetividade dos docentes e aprendentes (Muniz, 2015), tampouco são considerados. Essa situação demonstra um reducionismo conceitual e metodológico em relação ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

É importante questionar o conceito de alfabetização e a omissão dos estudos de pesquisadores brasileiros e experiências vivenciadas nos últimos anos no país, além da concepção de evidência adotada nesse documento. Relevante se faz observar que essa política foi elaborada por 21 especialistas escolhidos pelo MEC, entre eles, oito estrangeiros e alguns empresários do setor comercial, um dos indícios da expressiva influência das políticas neoliberais. Aí se encontra uma importante questão também tratada neste trabalho de pesquisa: como a questão didático-metodológica sofre interferências pela ruptura e descontinuidades das políticas públicas em alfabetização? A consonância das diretrizes para a alfabetização apontadas pelo PNA com os princípios da BNCC (Resolução CNE/CP 2/19), BNC-FC e DCN (Resolução CNE/CP 1/20), fundada em bases teóricas voltadas para o mercado de trabalho e os pressupostos de um governo centrado em interesses privados, privilegia estratégias empírico-analíticas, sustentadas pela racionalidade técnica.

Para melhor entendimento sobre o contexto didático-pedagógico de implementação dessa proposta, faz-se necessária uma reflexão sobre o percurso histórico das metodologias de alfabetização utilizadas no país e suas relações com as políticas públicas para a formação de professores alfabetizadores.

4.2 Políticas de formação de professores alfabetizadores e metodologias de alfabetização

O debate sobre as práticas de alfabetização e formação de professores alfabetizadores requer considerar duas questões importantes. A primeira se refere aos interesses governamentais para as políticas públicas, nas quais muitas ações estão voltadas às dimensões administrativas, relacionadas à redução das taxas de reprovação escolar. A segunda está relacionada às concepções teórico-metodológicas que sustentam o trabalho pedagógico do ensino aprendizagem da leitura e da escrita que anunciadas nos documentos dessas políticas. Para a discussão sobre os pressupostos que sustentam as práticas sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita, fez-se necessário o exame de alguns aspectos evidenciados nas diretrizes para a formação de professores, a fim de relacioná-los com as concepções de alfabetização dos professores.

Um desses aspectos se refere à incorporação de determinados conceitos, situados em um tempo histórico, no qual algumas descobertas e conhecimentos ainda não haviam sido evidenciados. Não menos relevante, é necessário atentar-se para a distinção entre o objeto do conhecimento (leitura e escrita), métodos de ensino e processos de aprendizagem, haja vista a confusão entre esses conceitos em algumas diretrizes que orientam o fazer pedagógico.

Entendemos que o como ensinar e o como se aprende estão profundamente relacionados à visão teórica a qual se defende ou acredita. Concepções teórico-metodológicas sobre alfabetização se diferem a partir da compreensão de diferentes visões sobre o mundo, sociedade, homem, ensino, aprendizagem, linguagem, escrita, entre outros. As diferentes visões sobre alfabetização estão associadas a diferentes abordagens teóricas sobre o sujeito, objeto e a relação entre ambos, o que influencia em como se compreende os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, muitas propostas metodológicas estão ligadas a abordagens técnicas que privilegiam determinados aspectos formativos em detrimento de outros. Isso porque cada abordagem é o reflexo da maneira de interpretar e compreender o ato educativo e as intencionalidades que a ele subjazem. Ou seja, diferentes metodologias de alfabetização estão relacionadas a diferentes concepções de como se aprende a ler

e escrever e se configuram a partir de determinados condicionantes políticos, sociais e econômicos.

É relevante, nessa discussão, compreendermos a diferenciação entre método e metodologia. O método se refere ao meio utilizado para se chegar a um fim, ao caminho. O termo metodologia se refere a um conjunto de decisões relacionadas ao modo como o será aplicado o método, como as escolhas do material, os procedimentos de ensino, como ou o que avaliar, a organização da sala e do material, a definição dos objetivos a serem atingidos, entre outros. Para Muniz (2022, p. 21),

Falar em metodologia, no contexto da educação, requer atenção e cuidado para que o significado do termo não crie amarras, uma via de mão única ou uma forma a ser seguida, tal qual é descrita. Constantemente não encontramos muito diálogo entre as correntes metodológicas e em alguns processos de ensino observamos a dificuldade de efetivar uma metodologia na íntegra.

Consideramos não ser apenas a escolha ou o julgamento de qual método seja melhor ou pior para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, pois o processo de ensinar e aprender a ler e escrever é complexo, multifacetado e envolve muitos condicionantes, que vão além de um método ou metodologia adotada. O processo de alfabetização é afetado por diferentes aspectos, entre os quais destacamos: a dimensão afetiva, cognitiva, socioeconômica, culturais, bem como a formação de professores.

É importante considerar que não é o método adotado que pode resolver os problemas da qualidade do ensino na alfabetização. O método, por si só, não é suficiente para garantir resultados positivos. Segundo Cagliari (1998, p. 10), “o que existe são os caminhos diferentes para se obter um resultado. Há muitas escolhas, mas nem todas têm o mesmo valor. Como costumam dizer, alguém pode ir de São Paulo ao Piauí andando a pé, a cavalo ou de avião”.

Para além do método, existe um processo educativo; as demandas e curiosidade dos aprendentes; os ensinantes, com uma prática alicerçada em diversos saberes e conhecimentos; teorias sobre aprendizagem e afetividade; sujeitos (professores e alunos) pensantes e autônomos. Existe também uma organização escolar, além das estruturas da escola e as condições de trabalho, material didático, currículos, formas de avaliação, entre outros. Braslavsky (1988) assegura:

[...] não acreditamos que o método resolva, por si só, o complexo problema da aprendizagem na leitura. Não é uma panaceia. Acreditamos que o método deve inserir-se em uma concepção pedagógica compreensiva, holística, com perspectivas sociais, culturais, políticas e filosóficas, pesquisando os fatos educacionais no seu próprio campo, com apoio de outras ciências as quais respeita e interroga, sem por isso subordinar-se a elas (Braslavsky, 1988, p. 47).

A elaboração de procedimentos para alfabetização tem como escopo principal facilitar a aprendizagem da leitura e escrita. No entanto, esse objetivo nem sempre é alcançado, pois existem muitos condicionantes dentro do processo de alfabetização, muitas vezes desconsiderados. Mudanças, alterações conceituais e práticas que abarcam a escolha de um método precisam ser analisadas ao nos depararmos diante de modelos metodológicos que são apresentados nos documentos oficiais para a formação dos professores alfabetizadores.

Coelho (2011, 62) afirma que “[...] em função da complexa natureza do processo de alfabetização, é necessário considerar os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que o determinam na caracterização dos métodos e materiais didáticos”. Daí a relevância de nos situarmos na trajetória histórica do uso dos métodos de alfabetização para compreendermos melhor as políticas para a formação de professores alfabetizadores.

Identificar as teorias que orientam as metodologias é imprescindível, também, para a consciência do professor, para um planejamento de forma mais autônoma da prática de alfabetização. O entendimento sobre essas teorias é importante para fundamentar as opções e escolhas das práticas pedagógicas, considerando que os métodos para alfabetização sofreram mudanças ao longo do tempo e novas propostas foram surgindo, em um movimento constante de novos conhecimentos e novas práticas. Esse processo se deu por transformações nas concepções de como acontece a aprendizagem, criação de novas teorias, resultados a partir do vivido e experimentado no âmbito escolar e novas descobertas a partir de pesquisas e estudos no campo da Linguística, Psicologia, Psicolinguística, Sociolinguística, Pedagogia, entre outros (Cagliari, 1989).

Novas propostas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita foram surgindo, a partir das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento das ciências da linguagem, dentro de um processo histórico em constante transformação. Novos métodos surgem como busca de superação de equívocos e problemas enfrentados

com as práticas anteriores. Por isso, é comum encontrarmos estudos que evidenciam vantagens e desvantagens dos métodos de alfabetização, avanços e lacunas. De acordo com Braslavsky (1988, p. 44), “[...] é possível notar a auto-evolução dos métodos que operam com elementos não significativos. Segundo essa evolução, cada novo método aparece para superar as dificuldades dos precedentes”.

Situar concepções e práticas de alfabetização é importante para recuperar elementos que ajudam os professores a compreender as práticas passadas, as inovações e as mudanças sobre concepções de alfabetização, dentro de uma visão de contexto. Benjamin (1993) considera que a compreensão do presente tem explicação, uma chave, que se encontra no passado. Ou seja: é necessária a compreensão do passado para poder entender o futuro, assim como entender o presente para o compreender o passado, porque sem um não se chega ao outro. Nesse sentido, a história da alfabetização no Brasil nos auxilia a refletir sobre as concepções e práticas que antecederam o que entendemos atualmente, sobre o ato de alfabetizar.

As concepções de alfabetização são históricas e variam ao longo do tempo. Novas teorias vão se consolidando, e é importante conhecer esse caminho, bem como relacioná-las com os momentos históricos, políticos, culturais, econômicos e descobertas científicas. Nos anos 1950, por exemplo, era considerado alfabetizado quem sabia assinar seu nome, mas, atualmente, para ser alfabetizado é preciso que seja capaz de ler, compreender e produzir pequenos textos (Morais, 2012).

Caracterizar os aspectos relacionados às mudanças do pensamento sobre ler e escrever e suas bases teóricas auxilia o entendimento sobre as alterações nas concepções e práticas de alfabetização nas últimas décadas no Brasil. Nesse sentido, foi realizada breve retomada da perspectiva histórica de práticas mais utilizadas no Brasil, no século XX e também na atualidade, para melhor compreendermos e discutirmos, adiante, os princípios da proposta de formação para alfabetizadores frente às atuais políticas.

A invenção da escrita surgiu da necessidade de comunicação entre as pessoas. Segundo Cagliari (1989), na antiguidade, a criação de um sistema de escrita exigiu compreensão do código por meio de decifração, pois não adiantariam registros por meios de códigos para a comunicação se eles não fossem decifrados. As decodificações dos códigos eram realizadas de uma forma natural, uns ensinando aos

outros, familiares ou instrutores, pois não havia escolas. O uso da escrita na sociedade industrializada impôs a necessidade da aprendizagem da leitura para a qualificação da mão de obra. Cada vez mais a comunicação passou a acontecer por meio da palavra escrita. A nova forma de organização da sociedade transferiu à escola a responsabilidade de ensinar trabalhadores e crianças a lerem e escreverem. Os métodos de alfabetização surgiram como facilitadores para esse processo.

No Brasil, em um contexto histórico, os métodos de alfabetização foram agrupados em dois grandes grupos: os sintéticos e os analíticos. Os métodos sintéticos partem de elementos gráficos para a totalidade da palavra em um processo de síntese, ou seja, das partes para o todo, se considerarmos a natureza do elemento linguístico adotado como ponto de partida do processo. Os métodos analíticos partem da leitura das palavras, frases ou histórias para chegar ao reconhecimento de seus elementos: sílabas e letras, em um processo de análise, ou seja, do todo para as partes, se considerarmos as operações cognitivas envolvidas no processo (Braslavsky, 1971). As descobertas e conhecimentos produzidos sobre os aspectos da aprendizagem do sistema de escrita que dominamos na atualidade não estavam presentes no início do século passado.

Referente à adoção dos métodos sintéticos, dependendo da unidade linguística analisada, ou do ponto de partida, o conjunto dos métodos sintético são classificados em três diferentes métodos: 1) método alfabético ou soletração; 2) método fonético ou fônico; e 3) método silábico ou silabação. Os três métodos têm o mesmo princípio de síntese, ou seja, partem das unidades mínimas da língua, para depois, ir combinando os elementos para formar palavras. O pressuposto que sustenta os métodos sintéticos é de que a compreensão do sistema de escrita se dá a partir da junção das unidades menores da língua. Assim, aprende-se primeiramente as letras, sons ou sílabas, para, depois, formar palavras.

A sistematização desses métodos não ocorreu de uma vez, mas, sim, de modo subsequente um ao outro. O método alfabético foi o primeiro a ser utilizado de maneira mais formalizada no Brasil. A unidade mínima da língua desse método são as letras. Inicialmente, os alfabetizandos aprendem o nome das letras em ordem alfabética. Depois de decorar o alfabeto associado à sua grafia, os alunos passam a fazer combinações entre duas letras, depois três, e assim por diante. Com o tempo, surgiu a soletração, que consiste em pronunciar primeiro o nome da letra para depois formar

a sílaba e continuar soletrando até terminar a palavra. Por exemplo: para ler a palavra “casa”, deveria ser pronunciada da seguinte maneira – “ce” “a” “ca” - “esse” “a” “sa” – casa. A repetição de letras e sílabas para a pronúncia completa da palavra é uma tarefa exaustiva para as crianças, por não haver um sentido concreto. De acordo com Frade (2005),

[...] no momento de leitura das palavras, na junção das partes feita mediante a pronúncia do nome da letra, ocorria um percurso tortuoso. Era preciso pronunciar primeiro o nome da letra, mas também tentar abstrair os outros sons existentes em seu nome. Isso era necessário porque, ao se pronunciar o nome da letra, entravam sons que não pertenciam à sílaba ou à palavra. As atividades eram sem sentido, porque demorava-se a chegar ao significado (Frade, 2005, p. 23).

A diferença entre o nome e o som das letras, memorização e repetição pela soletração rendeu muitas críticas ao método alfabético, e na tentativa de superar esses obstáculos foi criado o método fônico. Ao invés de partir do estudo do nome das letras, o processo de alfabetização deveria partir do som das letras.

O princípio do método fônico é a conexão entre sons e letras, para que seja possível relacionar a palavra falada com a sua escrita. A unidade mínima da língua desse método, portanto, é o som. A aprendizagem da relação fonema/grafema é o principal objetivo da organização do ensino, e há uma sequência a ser respeitada, devido à complexidade da relação entre os fonemas e grafemas no sistema de escrita. A primeira etapa a ser trabalhada com o aprendente é o som e a forma gráfica, mas, antes de visualizar a forma gráfica, é preciso fixar os sons dos fonemas.

Apesar de resolvido o problema entre o nome da letra e de seu som apontado pelo método alfabético, outros problemas começaram a ser levantados, como a situação de sons que podem ser representados por diversas letras, e letras que podem representar diferentes sons. Em muitos casos, o princípio da relação direta da fala com a escrita não se aplica. De acordo com Frade (2005),

Algumas letras podem representar diversos fonemas, segundo sua posição na palavra: a letra s, por exemplo, corresponde a diferentes fonemas, conforme apareça no começo da palavra (sapato, semente, sílaba, sorte, susto) ou entre vogais (casa, pose, música, pouso, usual). Além disso, um fonema pode ser representado por várias letras: o fonema / s / por ser representado pela letra s (sapeca), pela letra c (cenoura), pela letra ç (laço), pelo dígrafo ss (assar), pelo dígrafo sc (descer), pelo dígrafo xc (excelente) (Frade, 2005, p. 26).

Outra dificuldade levantada está relacionada à emissão do som das consoantes isoladas das vogais. A memorização de sons sem significados traz desinteresse à criança, principalmente no início da alfabetização. As crianças não compreendem muito bem a intenção das pronúncias isoladas dos sons. Por isso, foram surgindo variações da metodologia adotada. Para sanar esse obstáculo, houve a introdução de figuras de animais, pessoas e objetos associados aos sons a serem apreendidos, para facilitar a memorização e pronúncia dos sons.

Por esse motivo, surgiu a necessidade de pronunciar os sons das consoantes apoiadas em vogais. A estratégia adotada foi iniciar o processo por meio da apresentação das vogais. Com isso, foi aberto espaço para a definição do método silábico.

No método silábico, a unidade mínima da língua é a sílaba. Ele se caracteriza por um processo somatório progressivo, que segue uma ordem de apresentação, pensado na ideia do mais fácil para o mais complexo. Primeiramente, são apresentadas aos alfabetizandos as vogais e os encontros vocálicos. Depois, vem o trabalho com as sílabas mais simples, com apenas duas letras, e só depois são apresentadas as sílabas com três ou mais letras. O trabalho se desenvolve por meio da apresentação e memorização das famílias silábicas, ou seja, uma consoante associada a cada vogal, como ba-be-bi-bo-bu/ la-le-li-lo-lu/ va-ve-vi-vo-vu.

Em muitos casos, assim como no método fônico, as sílabas são associadas a palavras e é realizada a troca de sílabas para a criação de novas palavras. Porém, o método permite a formação de palavras apenas com sílabas já apresentadas, estudadas e memorizadas. Dessa forma, no início do processo de alfabetização, as palavras a serem usadas são restritas e as frases construídas não possuem muito sentido para as crianças, como na famosa frase citada por Freire (Gadotti, 1996): “Ivo vê a uva”, na qual utiliza-se sílabas apenas como a consoante v. Uma das críticas ao método silábico é a apresentação de frases desconexas com a realidade dos aprendentes, motivadas pela utilização de famílias silábicas já trabalhadas, como: “o bebê baba na babá Bia”.

O método silábico apresenta um princípio facilitado na pronúncia da sílaba, que parece ser mais real na fala do que o princípio de relação direta entre fonema e grafema como no método fônico, pois existem sílabas, como as com som nasalizado

ou com os dígrafos (ch, nh, lh, qu, gu), que, mesmo com apenas dois fonemas, são grafadas por mais de duas letras. Além disso, suprime o tempo dos alfabetizandos, tentando transformar letras ou fonemas em sílabas.

Entretanto, o trabalho com a memorização das famílias silábicas também pode se tornar maçante e desinteressante ao decodificar símbolos linguísticos sem significado, o que torna um processo mecânico baseado em repetições. Os professores eram orientados a seguir as instruções e aplicá-las aos alunos, também em um processo de treino e repetições. Muitas cartilhas e manuais para os professores, de como trabalhar as unidades distribuídas em famílias silábicas, foram adotadas nesse período.

Os métodos sintéticos foram duramente criticados na segunda metade do século XX no Brasil, sob a justificativa de desenvolverem uma concepção de alfabetização resumida em transcrição de sinais sonoros, mediante treinamento, repetições, processos mecânicos e imitação de modelos. Frade (2005) afirma que alguns autores criticaram esse método porque as crianças não são provocadas a descobertas e não atuam com autonomia na aprendizagem, pois eram vistas como agentes passivos, e o erro era identificado como empecilho para avanço no processo. Segundo Dornellas (2001),

Quando o professor alfabetiza alunos a partir dos métodos sintéticos a criança aprende vogais, combina com as consoantes, forma sílabas e depois palavras. O aluno só tem direito de escrever uma palavra, depois que já sabe como escrever corretamente, não havendo lugar para o erro e levantamento de hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita (Dornellas, 2001, p. 7).

Discussões sobre a necessidade de a alfabetização partir de uma unidade mais significativa da língua, focando mais no sentido do que na memorização, abriram as portas para os métodos analíticos. Os discursos sobre a Escola Nova¹³, no final da

¹³ O ideário da Escola Nova aconteceu, inicialmente, na Europa no fim do século XIX, como forma de questionamento e contraposição aos moldes tradicionais utilizados na educação, baseado nas ideias de educadores como Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Freidrich Fröebel. No Brasil esse ideário toma força a partir da década de 1920, sendo Rui Barbosa o pioneiro desse movimento, também chamado de Escolanovismo ou Escolanovista. O Manifesto dos Pioneiros, publicado em 1932, propôs mudanças no sistema de ensino mais adequado à realidade brasileira, colocando o aluno no centro do processo de construção do conhecimento e incentivando a aprendizagem na vida cotidiana, a partir de aplicações práticas. A educação é vista, no contexto escolanovista, como importante elemento para a construção de uma sociedade fundada em ideais democráticos, justos e com mais igualdade de oportunidades (Teixeira, 2000).

Primeira República, propunham um rompimento com o modelo pedagógico tradicional e aceitação de novas metodologias. Alguns estados se posicionam a favor de políticas públicas locais que defendiam os métodos analíticos em detrimento dos métodos sintéticos, como nos casos de São Paulo e Minas Gerais. Porém, muitos professores e escolas continuaram utilizando os métodos sintéticos.

No período do Movimento da Escola Nova, o processo de industrialização envolvia o país e, em ajuste socioeconômico, segundo Freire (2005), foram demandadas mudanças nas políticas educacionais e práticas docentes. A expansão do ensino primário foi urgente, com o intuito de alfabetizar crianças, jovens e adultos para a constituição de mão-de-obra para suprir as necessidades do setor industrial.

O contexto da educação, nessa época, denominado por Nagle (1978) por otimismo pedagógico, com propostas contrárias ao modelo tradicional vigente, foi cenário de lutas pela reestruturação da escola para atender à necessidade do novo mundo do trabalho. Segundo o autor, o escolanovismo deslocou o educando para o centro das reflexões escolares, alterando os padrões que sustentavam a escola tradicional e, portanto, o modelo de educação existente deveria ser substituído por outro com “novos valores e princípios, novos modelos de relacionamento entre professor e alunos, novo significado das matérias e disciplinas, novos métodos” (Nagle, 1978, p. 265).

As contribuições dos pioneiros da Escola Nova influenciaram a adoção de novos métodos de ensino. O desejo de uma formação voltada para a realidade dos alunos, solução de problemas e questionamentos pelos estudantes levou à proposta de novos métodos, currículos e administração escolar. É nesse contexto que surgem os métodos analíticos de alfabetização, em contraposição aos métodos sintéticos.

Os métodos analíticos surgiram com a finalidade de partir de algo mais próximo da realidade, visto que letras e sílabas isoladas dificultam a compreensão do funcionamento da língua. Eles também são classificados em três grupos: 1) palavração; 2) setenciação; e 3) Historieta ou contos. Diferentemente dos métodos sintéticos que partem de um processo de síntese – das partes para o todo –, os métodos analíticos têm o princípio de análise – do todo para as partes –, ou seja, se caracterizam por iniciarem o processo de alfabetização partindo de unidades

significativas da língua: o aprendente percebe o elemento com um significado (palavra, frase ou texto), e só depois sua atenção será conduzida para as unidades mínimas da língua (sílabas, sons e letras).

O método pioneiro dos processos analíticos de alfabetização foi a palavração. Como o próprio nome indica, a unidade inicial para a aprendizagem da leitura e escrita é a palavra. Os defensores do método de palavração consideravam produtivo partir da palavra, por ela representar tanto uma unidade da língua quanto do pensamento. Dessa forma, o exercício de leitura e escrita é considerado mais significativo para os alfabetizandos.

No trabalho com esse método, a palavra é apresentada aos alfabetizandos para a visualização e memorização da sua escrita. Somente depois de dominada a leitura da palavra, é realizada a análise em elementos menores, como as sílabas e letras. Dessa forma, parte-se de uma unidade que possui um significado: a palavra. A partir daí, ela é analisada, ou seja, segmentada em sílabas. Posteriormente, são trabalhadas as famílias silábicas das sílabas, que formam a palavra, para depois buscar a construção de novas palavras.

A ênfase desse método é nas palavras, muitas vezes associada a imagens e no desenho da escrita da palavra. No início da alfabetização, as crianças aprendem a reconhecer sua visualização pela configuração gráfica. É muito comum o uso de fichas, cartões e cartazes com a palavra escrita, para que o alfabetizando reconheça a palavra. Depois, começa-se o processo de decomposição das palavras.

Os críticos desse processo de alfabetização alegavam que palavras isoladas não incentivavam uma leitura compreensiva de novas palavras. Outra crítica foi sobre o controle das palavras escolhidas em função das letras que deveriam ser trabalhadas, o que levava à seleção de vocábulos que não faziam parte do contexto dos aprendizes. “A necessidade de enfatizar a compreensão conduziu ao uso de contextos com significado mais amplo” (Braslavsky, 1988, p. 44).

Partindo do princípio de que as palavras devam estar dentro de um contexto mais significativo, o método de sentençação ganhou espaço, em detrimento do método de palavração. A defesa a esse método é a consideração ao contexto no qual a palavra é apresentada. A frase é exibida, e então, as palavras exprimem uma ideia. Após a compreensão e contato visual com a frase, é que as palavras são decompostas em sílabas. Com isso, o alfabetizando tem a oportunidade de

reconhecer a palavra dentro de uma circunstância, o que, de acordo com os defensores desse método, pode facilitar a compreensão de regras.

Dessa maneira, no método de sentencição, a frase ou sentença, é a unidade da língua na qual o processo de leitura e escrita se inicia. O processo metodológico é muito parecido com o da palavração. Sendo o processo de partida (a palavra no método da palavração e a frase no método de sentencição) a principal diferença. A crítica a esse método se deu, principalmente, em relação à fixação de frases já elaboradas, com a sequência *substantivo*, *verbo* e *adjetivo*, o que não incentiva a construção de frases criativas e autorais. Além disso, algumas frases eram desvinculadas do conhecimento real das crianças. Outra crítica é o fato de, muitas vezes, as crianças decorarem as frases e nem sempre acompanhar a leitura com o movimento dos olhos na escrita enquanto recitam, o que pode dar a falsa sensação de avanço na leitura.

Para a superação desses obstáculos, o método historieta ou contos foi criado sob a justificativa de partir de algo mais relevante e significativo para iniciar o processo de alfabetização: uma história ou um texto. Quando surgiu esse método, a intenção era reconhecer determinadas palavras dentro de um texto. Os textos eram pequenos e, na maioria das vezes, poderiam ser memorizados pelas crianças.

O caminho a ser seguido, segundo seus defensores, evitava a fragmentação imediata de elementos mínimos da língua. No método de historieta, ou contos, assim também chamado, primeiramente é apresentado um pequeno texto pelo professor, depois, a memorização do texto pelas crianças. O texto é, então, dividido em frases. As frases devem ser apresentadas, lidas e reconhecidas dentro do texto. Após essa exploração, as palavras são separadas, apresentadas, e só depois passa-se para a segmentação das sílabas e letras.

Entre as críticas aos métodos de contos, mais tarde classificado por método global, estava a questão da artificialidade das narrativas, sem qualidade literária, por serem escritas com o foco em palavras baseadas em apenas determinadas famílias silábicas. De acordo com Mortatti (2019, p. 36), houve uma “disputa acirrada entre partidários do método analítico para o ensino da leitura e os que continuavam a defender e utilizar os tradicionais métodos sintéticos, especialmente o da silabação”. Devido à resistência de muitos professores a utilizarem os métodos analítico, buscou-

se novas propostas que superassem suas falhas. Enquanto alguns continuaram a utilizá-los, outros buscavam conciliar métodos sintéticos e analíticos.

De acordo com Mortatti (2019), nas décadas de 1920 a 1970 foram utilizados em São Paulo, e depois, em outros estados brasileiros, os chamados métodos mistos ou ecléticos, por serem, na época, considerados mais rápidos e eficientes. Esses métodos combinam processos de síntese e processos de análise. A apresentação de lições por meio de textos curtos é a forma mais comum desses métodos, que depois associa vogais e consoantes na formação de sílabas. A seguir, ocorre a apresentação de palavras ou frases que contenham apenas palavras com as sílabas estudadas anteriormente e criação de novas palavras e frases.

No movimento das discussões da Escola Nova, não se pode deixar de mencionar, nesse período, o impacto dos Testes ABC, elaborados e divulgados por Lourenço Filho (1933) na década de 1930 e utilizados durante mais de três décadas, aplicados a crianças que ingressavam na alfabetização. A elaboração e aplicação das provas, que constituíram os Testes ABC, no Brasil, tinham como escopo o diagnóstico e classificação das crianças em período de alfabetização, com vistas à superação do fracasso escolar, mediante o número de reprovações dos alunos na 1ª série do 1º Grau, atualmente o 2º ano do Ensino Fundamental. O objetivo da aplicação dos Testes ABC era, segundo Lourenço Filho (2008), a verificação da maturidade necessária para a aprendizagem da leitura e da escrita. O autor defendeu a organização das classes seletivas para melhor rendimento do ensino.

Os Testes ABC eram compostos por avaliações para a organização de classes homogêneas por nível de maturação para a escrita e leitura, ou seja: classificavam “as crianças pela capacidade real de aprendizagem na leitura e escrita, permitindo, desde logo, de um lado a organização de classes seletivas, e de outro, o estudo de casos individuais” (Lourenço Filho, 2008, p. 50). Segundo o autor, o estudo de casos individuais tinha como propósito avaliar deficiências particulares de crianças. Nessa avaliação, os professores deveriam proporcionar exercícios especiais, de caráter estimulante ou corretivo, além de permitirem “a triagem dos alunos que possam ser suspeitados de defeitos de visão, de defeitos de audição, de instabilidade emocional” (Lourenço Filho, 2008, p. 83). O autor afirma que

os Testes ABC dão elementos que encaminham a um mais aprofundado conhecimento do aluno, quanto a certas condições

perturbadoras de seu equilíbrio orgânico, da adaptação sensorial e motora e, enfim, da vida social. Todas influem na aprendizagem e, através dela, na formação educativa geral; e todas interessam à organização racional do ensino para melhor adaptação de seus procedimentos, formas de motivação e medidas que tendam a normalizar a vida emocional do aluno (Lourenço Filho; 2008, p. 126).

O autor defendia que, a partir da classificação de acordo com o desempenho intelectual, as necessidades do processo educativo poderiam ser melhores atendidas, por auxiliar na organização da prática docente e procedimentos de ensino específicos. Dessa forma, o rendimento seria superior, diminuindo, portanto, o fracasso escolar com menores números de evasão e reprovação escolar. A preocupação de Lourenço Filho focava, pois, em duas dimensões, para ele importantes: uma pedagógica e outra econômica. Os Testes ABC, após três décadas de uso, foram criticados e substituídos por novas perspectivas que consideram os condicionantes sociais, culturais e econômicos, de uma forma mais ampla no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

De acordo com Mortatti (1996), o autor dos Testes ABC, considera o método analítico como melhor e mais científico, mas, posteriormente, ele defende que, de acordo com a maturidade individual e melhor eficiência, o método analítico-sintético ou eclético poderia ser usado para obtenção de melhores resultados. A autora também preconiza que Lourenço Filho aborda a alfabetização como aprendizagem da leitura e escrita que depende de uma maturação que pode ser medida. Além disso, os Testes ABC controlavam e homogeneizavam o cotidiano escolar (Mortatti, 1996).

Para sistematizar a prática dos métodos tradicionais, as cartilhas foram utilizadas e difundidas desde o início do século XX, mas seu uso foi intensificado nas décadas de 1970 e 1980, por meio de políticas de Estado. As cartilhas foram utilizadas por muitos professores como única ferramenta para a aprendizagem da leitura e da escrita e, também foram censuradas e contestadas, principalmente pela apresentação de textos superficiais, palavras soltas e descontextualizadas dos interesses das crianças, bem como pelos alfabetizandos poderem se conectar apenas pelo que era ensinado pelo professor. No final do século, as cartilhas passaram a maior utilização dos métodos analíticos. A partir de 1990, as cartilhas deixaram de ocupar um papel essencial no ensino da leitura e escrita; entretanto, elas ainda fazem parte do processo de alfabetização em muitas escolas no Brasil.

Quanto aos métodos analíticos, apesar de serem valorizados e reconhecidos como avanço, em relação aos métodos sintéticos, também não levavam em conta os conhecimentos da criança referentes à língua. A alfabetização continua a ser vista como aprendizagem de técnicas e sob uma perspectiva adultocêntrica. Tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos, segundo Morais (2012, p. 31), “[...] partem do pressuposto de que as crianças, naturalmente e sem dificuldades, já pensariam, desde cedo, que as letras substituem sons das palavras que pronunciamos”. De acordo com o autor, essa é uma visão simplista, e é o que justifica transmitir, de forma pronta, as correspondências entre som-grafia, caracterizado por um estrito controle que preza por um processo de acúmulo de informações.

Os métodos sintéticos e analíticos começaram a ser questionados pelo fato de não conceberem que o alfabetizando pudesse ler e produzir textos reais. Em nenhum dos métodos citados a criança tem a oportunidade de produzir o seu próprio texto, partindo de suas experiências e vivências pessoais. Educadores e pesquisadores começaram a criticar esses métodos pela sua artificialidade, pela mecanização e pelo processo não desenvolver a compreensão do funcionamento da língua. Atividades que não exigem reflexão ou estimulam o pensamento foram alvo de considerações por professores alfabetizadores e estudiosos como Freire (1967), Braslavsky (1971), Ferreiro (1985), Smolka (1988), Soares (1988), Rego (1988), Weisz (1983; 1985), nas décadas de 1970 e 1980.

Vários educadores no campo da alfabetização passaram a defender que não é necessário ensinar, sistematicamente, a escrita alfabética, porque as crianças podem aprender de forma mais natural e espontânea ao vivenciar situações que as levem a ler e produzir textos. A capacidade de estabelecer relações, compreender as regras que determinam a estrutura da língua e a reconstrução do sistema alfabético passara a ser os indicativos para o processo de alfabetização. Segundo Weiz (1983),

[...] o fato de a criança ser capaz de repetir o ba-be-bi-bo-bu, e até reconhecê-los, por memorização da forma, quando escritos, não muda o fato de que ela não compreende a regra que determina a estrutura. A medida que aumenta o número de sílabas a serem reconhecidas, a confusão se instala e com ela a impotência. Da criança e do professor. Se a capacidade de estabelecer relações ainda não se desenvolveu, o mínimo que seja, fica também impossível para criança a compreender que a palavra pode ser decomposta em sílabas e que estas sílabas ela pode compor novas palavras, novos significados (Weiz, 1983, p. 187).

Na década de 1980, se intensificaram as discussões sobre a necessidade de novas formas de alfabetização que considerassem as demandas dos estudantes. Uma visão tradicional pressupõe que o alfabetizando aprende repetindo e memorizando. Então, para ler e escrever é preciso decorar a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas representam (fonemas). Ou seja, para codificar ou decodificar palavras, frases e textos é necessária uma prática repetitiva e de acúmulo. Entretanto, Ferreiro e Teberosky (1979) afirmam que a escrita alfabética envolve um trabalho conceitual complexo, por ser um sistema notacional e, não um código.

Compreender os caminhos e a evolução da escrita pela humanidade nos leva a entender sobre as descobertas realizadas pelas crianças em relação à escrita. A teoria da psicogênese da escrita (Ferreiro; Teberosky, 1985) revela que, assim como a humanidade inventou o sistema alfabético, depois de usar outras formas de escrita como os sistemas pictográficos, ideográficos e silábicos, a criança também reconstrói esse sistema antes de dominá-lo em um processo evolutivo. Nesse sentido, Dornellas (2001, p. 8) afirma que “para a criança, no início do processo de alfabetização, a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas, portanto, é preciso que ela construa respostas sobre o que a escrita representa”, e enquanto ela não encontra explicação satisfatória, vai pensando e tentando adequar suas hipóteses às informações que recebe.

Desse modo, o processo de aprendizagem da leitura e escrita precisa fazer sentido para o alfabetizando, para além de atividades mecânicas e domínio de técnicas. Freire (1967) enfatiza que a alfabetização

[...] é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (Freire, 1967, p. 117).

Na década de 1960, Paulo Freire já havia desenvolvido uma proposta de alfabetização de adultos, por meio de material elaborado a partir das demandas dos

próprios alfabetizando, quando era diretor do Departamento de Extensões Culturais na Universidade do Recife. Ele criticava os métodos utilizados pelas cartilhas da época, pois, segundo ele, esses métodos apresentavam palavras soltas e sem significado para aprendizagem da leitura e escrita. A proposta utilizada por Freire (1967) congraçava-se com o método de palavração, mas tinha o diferencial de partir de palavras que faziam real sentido para os alfabetizando. Na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, o educador alfabetizou 300 cortadores de canas em 45 dias.

Freire (1967) desenvolveu seu trabalho com alfabetização de adultos por meio do que ele chamou de círculos de cultura¹⁴, com discussão entre os aprendentes. Para ele, o objetivo da alfabetização estava além dos processos de codificar e decodificar, pois seu objetivo maior era promover a conscientização por meio da leitura para a compreensão do mundo e da realidade social, em especial em relação ao controle e dominação e opressão. Freire (1967) não desenvolveu um método de alfabetização para crianças, mas deu muitas pistas de como otimizar a aprendizagem da leitura e da escrita a partir de palavras do cotidiano, vivências e experiências dos aprendizes, bem como da importância da reflexão sobre a ação para alcançar o conhecimento.

Com os Círculos de Cultura, Freire (1967) trabalhava a práxis pedagógica comprometida com a emancipação de homens e mulheres, bem como com o aspecto metodológico no fazer pedagógico para a alfabetização de adultos. O objetivo central era a ampliação do olhar sobre a realidade do alfabetizando, embasada no diálogo nas experiências dos educandos. Freire (1967) apregoa que é necessário romper com a prática de não-escuta dos educandos e aos ouvi-los, levá-los a refletirem, pensarem a fim de construir conhecimentos acerca do mundo.

Para Freire (1967), o processo de alfabetização deve ocorrer com significação para o aprendente, com reflexão sobre a realidade, com entrelaçamento das linguagens, com problematização e criação, e não a partir de atividades mecanicistas como as propostas nas cartilhas para alfabetização. A citação a seguir reflete a ideia do autor sobre o próprio alfabetizando como sujeito desse processo:

¹⁴ Os Círculos de Cultura estão fundamentados por Freire (1967) em uma proposta, cujo caráter democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto, promovendo a horizontalidade na relação educador-educando por meio do diálogo. Dessa forma, possibilitava a tomada de consciência do educando, mediante o diálogo e o desvelamento da realidade com suas interligações, culturais, sociais e político-econômicas.

Para mim seria impossível engajar-se num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse enchendo com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito (Freire, 1989, p. 19).

Segundo Haddad (2019) devido ao trabalho de alfabetização com adultos no sertão do Rio Grande do Norte, Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart a auxiliar na construção de um plano de alfabetização nacional. Entretanto, foi impedido de fazê-lo, diante do golpe militar em 1964. Por seu potencial crítico e ideias progressistas, foi perseguido por um sistema repressor. Sua defesa por uma educação libertadora, com promoção do diálogo que pudesse fomentar a conscientização, em contraposição ao modelo tecnicista vigente no país, o levou a ser preso e exilado durante mais de 20 anos. Quando voltou a morar no Brasil, na década de 1980, após o longo período de regime militar, assumiu a Secretaria da Educação da cidade de São Paulo em 1989, na gestão da Prefeita Luíza Erundina. Nessa época, o trabalho nos CBA nas escolas municipais de São Paulo, e posteriormente, nas escolas estaduais do estado, se pautaram nos estudos sobre a Psicogênese da língua escrita.

No início da década de 1980, foram iniciadas no Brasil, os estudos sobre a Psicogênese da língua escrita, desenvolvidos a partir das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Elas partiram do pressuposto da Teoria Piagetiana, de que todo conhecimento possui uma origem – epistemologia genética. As pesquisadoras queriam saber como as crianças se apropriam da língua escrita considerando o conhecimento que tinham antes da alfabetização. A afirmação de Ferreiro e Teberosky (1985), de que a criança se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever e a aquisição desses atos linguísticos acompanha um caminho semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético, levou muitos professores alfabetizadores a ressignificarem o conceito de aprendizagem da língua escrita. Segundo as referidas pesquisadoras, existe uma verdadeira escrita, que é inibida pelos métodos tradicionais, com o uso excessivo de cópias, memorização e ditados apenas de palavras já memorizadas pelas crianças, e as crianças com quatro ou cinco anos de idade já conhecem muito sobre a escrita,

independentemente de estarem na escola. De acordo com Emília Ferreiro (1985), a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual. Neste processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo. O tempo necessário para o aluno transpor cada uma das etapas é muito variável.

A concepção proposta pela psicogênese da língua escrita alterou a ideia do processo de construção da representação da língua escrita pela criança. Para muitos professores, foi preciso reconstruir uma prática docente a partir de uma nova perspectiva teórica. Mudanças na maneira de conceber o processo de alfabetização baseado na teoria empirista fizeram com que muitos educadores passassem a compreender o alfabetizando como sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação.

Na perspectiva de Emília Ferreiro (1985), mais tarde conceituada como construtivista ou sociointeracionista, as crianças passam por quatro fases, até que esteja alfabetizada: 1) pré-silábica, na qual não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada, apesar de representá-la por meio de desenhos e símbolos; 2) silábica, na qual interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma; 3) silábico-alfabética, na qual mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; e 4) alfabética, na qual domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

Para que seja perceptível o avanço dessas fases apontadas pela autora, é imprescindível a escrita espontânea, sem o uso de cópias de algo já anteriormente escrito por outra pessoa. As escritas espontâneas têm a ver com o que é significativo para os alfabetizandos. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985),

[...] os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são as suas produções espontâneas, entendendo como tal, as que não são resultado de uma cópia. [...] Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para ser avaliado. Aprender a lê-las - isto é, a interpretá-las - é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida. Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático e que sua ignorância está garantida até que ela receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber

embora não tenha sido dada a ela autorização institucional para tanto. Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito, como conhecimento (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 52).

A proposta para a alfabetização defendida por Ferreiro influenciou diversos programas estaduais e municipais de alfabetização, como nos estados de São Paulo e Minas Gerais e, mais tarde, em programas de formação de professores em nível nacional, a exemplo do PROFA, no ano de 2000, o que reverberou, em parte, no combate de atividades mecanicistas herdadas pelo uso das cartilhas durante tantas décadas no país. Entretanto, uma formação sólida não alcançou todos os professores alfabetizadores do país, o que dificultou a construção de propostas construtivistas. Muitos professores não tiveram acesso aos materiais distribuídos e algumas formações aligeiradas prejudicaram o entendimento sobre os processos cognitivos, afetivos e interativos.

De acordo com Mello (2015), a proposta de Ferreiro trouxe novo conceito sobre o processo de alfabetização, e também à concepção de alfabetização. A autora sustenta que

para Ferreiro, a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem, que se opõe à ideia de que a língua escrita é considerada como codificação e decodificação da linguagem. Consequentemente, Ferreiro opõe-se ao conceito de alfabetização entendido como a aprendizagem de duas técnicas diferentes (codificar e decodificar a língua escrita), em que o professor é o único informante autorizado (Mello, 2015, p. 272).

Concomitante aos debates provocados pela Psicogênese da língua escrita, o conceito de letramento foi ganhando força nas discussões no campo da alfabetização. O termo letramento foi amplamente debatido por Soares (2004) no início dos anos 2000, como referência ao uso da leitura e escrita nas práticas sociais, ou seja, a habilidade de saber ler e escrever de acordo com o contexto das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. A alfabetização, vista apenas como apropriação do código linguístico, ou como codificação e decodificação, passou a ser vista como inapropriada para o aluno do século XXI.

Para Soares (2001), o ideal é alfabetizar letrando, isto é, ensinar a ler e a escrever, no contexto das práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne alfabetizado e letrado ao mesmo tempo. Nesse sentido, a criança

passa a entender a funcionalidade da escrita e se motivar a descobrir o que está escrito ao seu redor. Muitos recursos começaram a ser utilizados na prática da alfabetização, sendo aqueles em que as crianças têm acesso no seu cotidiano, como, rótulos de embalagem, convite, *outdoors*, propagandas, manuais, jornais, correspondências, placas, o que veem na TV, entre outros. De acordo com Soares (2004), o termo letramento possibilitou um novo olhar sobre o código linguístico e contribuições para a reflexão da entrada das crianças no mundo da cultura escrita.

Paralelamente, os estudos de Smolka (1989), a partir da visão dialógica da linguagem (Bakhtin, 1981) e da compreensão da dimensão social, cultural, e histórica do desenvolvimento (Vygotsky, 1984), descortinavam a alfabetização como processo discursivo, colocando em evidência a linguagem como prática social. De acordo com a autora, seu trabalho se baseia nos princípios da alteridade, dialogia e historicidade. A autora considera que a aprendizagem da leitura e escrita implica na condição de imersão da criança no mundo da escrita e nas práticas de leitura, bem como nos diversos modos de apropriação da forma escrita de linguagem. O conceito de letramento preconizado por Soares (2004) é, portanto, abarcado na perspectiva de alfabetização discursiva de Smolka (1998).

As ideias de Bakhtin (1981) e Vygotsky (1984) foram inspiradoras nas reflexões de Smolka (1989), o que reverberou em uma visão de resistência às práticas mecanicistas e fora da realidade social e cultural dos alfabetizandos. Mediante o entendimento de que a leitura e escrita são constituídos por meio de relações históricas e culturais, a autora assume a concepção de linguagem como prática social, produção e produto da atividade humana, constitutiva dos sujeitos em interação (Smolka, 1998).

Na perspectiva discursiva de alfabetização, o alfabetizando levanta alternativas de escrita para se fazer comunicar, e com isso se arrisca e testa suas elaborações sobre a língua, num processo de aproximação da escrita convencional. Quando é dada à criança a oportunidade dessa ação, ela se sente produtora da língua, que a constitui social e culturalmente. Esse entendimento tem implicações importantes nas abordagens de ensino.

Diante dessas contribuições teóricas no campo da alfabetização, o conhecimento do código linguístico passou a ser visto, por muitos alfabetizadores, como insuficiente para a compreensão da linguagem como elemento que constitui o

sujeito. Essas reflexões foram também instigadas pelos avanços dos estudos psicolinguísticos, que priorizam os processos do aprendiz e ajudaram a compreender a influência de fatores culturais, sociais e econômicos, que perpassam o processo de alfabetização nos contextos escolares e extra-escolares.

As contribuições de Vygotsky (1984) sobre a constituição da linguagem escrita também foram importantes no processo de construção de novos olhares para a alfabetização. Essa constituição, segundo o autor, é um processo contínuo de inserção no mundo da escrita, por meio das interações sociais da criança, considerando o significado que a escrita tem na sociedade. De acordo com Vygotsky (1984; 2000^a; 2009), o homem é um ser social e a formação do sujeito acontece a partir de suas experiências sociais.

Como o uso da escrita e da leitura está nas diferentes atividades humanas, por meio delas pode-se expressar os sentimentos, desejos, vivências, crenças, que são formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos, a relação com o mundo e a interação com as pessoas. Portanto, o processo de alfabetização deve estar atrelado à sua interação com a escrita, nas suas práticas sociais e, também, na sua interação com outras crianças (Vygotsky, 1984). Para o autor, o sujeito constrói o seu conhecimento, sua cognição e sua afetividade na interação com os parceiros mais experientes de sua cultura – o professor, os pais, os colegas.

O entendimento de que linguagem escrita está presente o tempo todo na rotina da criança e de sua família, e de que isso faz parte do cotidiano da criança e que suas experiências precisavam ser consideradas, propiciou a ressignificação de concepções e práticas pedagógicas. A escrita em um calendário, um cartaz, o crachá com o nome da criança, a capa do livro, o número da sua casa, a marca do carro, da roupa, o número do sapato ou do telefone, entre outros, passou a ser utilizada por alguns alfabetizadores para motivar o interesse das crianças, pelo entendimento de que esses signos linguísticos, por estarem presente nos espaços sociais, têm muito mais significado para o aprendente, do que a repetição de atividades sem sentido, fora do seu contexto.

Os estudos e pesquisas revelam o avanço na concepção de alfabetização, a partir, também, do aprofundamento teórico referente ao conceito de aprendizagem e como ela ocorre. Mesmo reconhecendo a importância de metodologias no processo de alfabetização para estruturar ou organizar os procedimentos, consideramos que a

aprendizagem da leitura e escrita está além dos métodos adotados, principalmente, porque a alfabetização envolve aspectos afetivos, cognitivos, culturais, políticos, socioeconômicos, além, ainda, da formação e saberes da prática dos professores.

Colello (2014) afirma que a profusão de concepções sobre como ensinar e aprender a língua escrita em diferentes perspectivas, complementares, mas, ao mesmo tempo com divergências e confrontos, produz debates, porém, também gera dúvidas entre os professores. A autora sintetiza a pluralidade das contribuições teóricas para a alfabetização, nos últimos anos no Brasil, ao evidenciar que:

[...] o ensino da língua escrita que, tão frequentemente, se configurava como objeto estritamente escolar, sob a forma de uma sucessão de etapas em progressão linear, fragmentada e cumulativa de ensinar letras, sílabas, palavras e textos (podendo vir da letra ao texto ou vice-versa, conforme o método utilizado), sofreu o impacto de inúmeros aportes da psicologia, ciências linguísticas e investigações na área da educação (Colello, 2014, p. 175-176).

A autora apresenta um breve percurso histórico sobre diferentes enfoques quanto à aprendizagem da leitura e da escrita, o que se mostra relevante para a compreensão da trajetória das políticas públicas de formação de professores alfabetizadores nos últimos 20 anos. Os princípios de diferentes concepções de alfabetização vão se consolidando e marcam posições nos documentos oficiais relacionados à formação de professores em diferentes momentos históricos e políticos.

As concepções de alfabetização sofreram mudanças ao longo do tempo, em conformidade com os processos históricos e políticos do país, ocasionando certas dificuldades com a desmetodização¹⁵, principalmente a partir da década de 1980, com o surgimento dos estudos de Ferreiro e das diretrizes políticas para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, a partir da adoção da psicogênese da língua escrita. Essas alterações reverberaram nos cursos de formação docente e influenciaram a prática pedagógica de alfabetização. Muitos alfabetizadores foram compreendendo a importância da tomada de decisão na escolha de ações e procedimentos nas situações de ensino e aprendizagem, independentemente da adoção de uma metodologia específica. Isso corroborou com o desenvolvimento da identidade do

¹⁵ Desconstrução dos métodos. Abandono das práticas tradicionais de alfabetização. Contestação ao uso de cartilhas como única estratégia para o ensino da leitura e escrita.

profissional alfabetizador. Se antes o trabalho era centrado em um método de ensino, passou-se a focalizar os processos cognitivos, afetivos e interativos.

Diante das mudanças de perspectivas teóricas assumidas pelos órgãos governamentais, nas políticas públicas para formação de professores alfabetizadores, os desafios se avolumam e se apresentam, principalmente, em relação à compreensão dos princípios teóricos e fundamentos epistemológicos que baseiam as diferentes abordagens. Sem o devido entendimento sobre as bases que ancoram a aprendizagem da leitura e da escrita, alguns profissionais se sentem inseguros quanto à apropriação das atividades apresentadas nos programas e livros didáticos.

No início da década de 1990, ocorreu a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais Anos iniciais do Ensino Fundamental – PCNs, fundamentada na concepção construtivista. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) são apresentados no documento como parâmetros destinados a todo o país. A alfabetização surge como política educacional, sob a justificativa de solucionar os altos índices de evasão e repetência. Esse plano avança com o compromisso de alfabetizar, concebendo o aluno como sujeito de sua aprendizagem.

Em 1999, foi publicado pelo Governo Federal o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: alfabetização, também chamado de PCNs em ação, articulado com a implementação dos PCNs para a Educação Infantil, e para Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. O processo formativo fomentou o trabalho de professores alfabetizadores no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, bem como para adultos, com carga horária de 32h. Até então, não havia publicações do MEC elaboradas para o trabalho de formação de professores alfabetizadores em âmbito nacional. A publicação do material para o curso foi distribuída pelo MEC às escolas, e a proposta do curso suscitava a aprendizagem da leitura e escrita por meio de textos.

O Plano Nacional de Educação lançado em 2001 estimulou metas e estratégias a serem cumpridas pelos sistemas de ensino e preconizava aprimorar a formação docente e melhorar a qualidade da alfabetização nas escolas públicas. No ano 2001, foi lançado o PROFA, pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF, do MEC, pelo Governo Federal, como programa de formação de professores para as escolas públicas baseado nos pressupostos da psicogênese da língua escrita, sob a coordenação de Telma Weisz. A perspectiva preconizada pelo programa se opunha

à concepção de escrita compreendida como processos de codificação e a leitura como decodificação. O foco do ensino da leitura e escrita deixava de estar centrado em métodos, e passava a considerar o modo como a criança aprende. O trabalho de Ferreiro e Teberosky (1985) foi apresentado aos cursistas na justificativa do curso, anunciado no documento de apresentação do programa:

Um trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi o coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título *Psicogênese da língua escrita*, em 1985. A doutora Emília Ferreiro foi orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Suas pesquisas em alfabetização demonstram o grande valor heurístico do construtivismo interacionista piagetiano para a compreensão dos processos de aquisição da leitura e da escrita e de outros conteúdos que se imaginavam, até então, estritamente escolares. A partir dessa investigação, foi necessário rever as concepções nas quais se apoiava a alfabetização. E isso tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes (Brasil, 2001, p. 08).

O programa produzido por profissionais vinculados à SEF/MEC foi destinado a formar professores de escolas públicas de todo o país. O curso oferecido aos professores alfabetizadores totalizava 160 horas, distribuídos em três módulos com tempo específico destinado à formação em grupo (75%) e trabalho individual (25%). Para tanto, a proposta era a realização de encontros semanais, de três horas de duração cada, e uma hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas, perfazendo a conclusão do curso em um ano. A organização dos módulos de acordo com a caracterização do curso no caderno de apresentação (Brasil, 2001) era composta por unidades que abordavam, no Módulo I, os conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização; no Módulo 2, proposta de ensino e aprendizagem focada em situações didáticas de alfabetização e; no Módulo 3, propostas de ensino e aprendizagem de conteúdos de Língua Portuguesa.

No caderno de apresentação, foi anunciado o material que compunha o programa:

O trabalho de formação proposto apoia-se em dois tipos de material: textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores e 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso. Estes materiais serão organizados em kits e entregues à instituição parceira, para posterior distribuição aos professores formadores e cursistas (Brasil, 2001, p. 21).

Além disso, os professores-formadores tiveram também, acesso a um guia de orientações metodológicas. Os programas de vídeos, em sua maioria, se tratavam de situações didáticas com 14 professores de escolas públicas com seus alunos, em sala de aula e discussões das situações com um grupo de educadores. A implementação do programa pressupunha um termo de Cooperação técnica entre o MEC, as secretarias de educação e Universidades. O MEC teve a incumbência de distribuir os kits de matérias às instituições interessadas e orientar a seleção dos professores formadores, além de realização da avaliação do programa, entre outros. Às escolas competia a disponibilização de um coordenador geral, para responsabilizar-se pela formação dos formadores, selecionar os professores formadores e liberá-los de uma carta horária de 20h semanais para as atividades dos programas, viabilização o acesso dos professores formadoras à internet, e a garantia da participação desses nos encontros com a Equipe Técnica da SEF.

O MEC ofereceu a preparação inicial, em 2001, para os formadores dos professores, que eram, em grande parte, coordenadores pedagógicos de escolas dos municípios ou estados. Esses formadores faziam a formação com os professores das escolas. Porém, a partir do ano 2002, coube aos próprios estados e municípios orientar e preparar seus formadores.

De acordo com o documento de apresentação (Brasil, 2001), o PROFA pretendeu contribuir para a superação dos problemas de evasão e repetência ao término do 1º ano do Ensino Fundamental, por não estarem alfabetizados ao final do ano letivo.

No ano de 2005, o PROFA foi encerrado, dando lugar ao lançamento do Programa de Formação Para Professores Alfabetizadores, o Pró-Letramento – Mobilização pela qualidade da Educação, direcionado aos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. Foi uma ação de formação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O Pró-Letramento foi lançado em um contexto de mudanças em relação à formação continuada dos professores, a partir de parceria

e compromisso das Universidades na consolidação da Rede Nacional e Formação Continuada, constituída pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação voltada para ações de formação continuada de professores da Educação Básica em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais (Brasil, 2007).

Outro contexto na criação do Programa que merece destaque foi o de busca à melhoria da qualidade escolar, mediante os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica em 2003 – Saeb.

O resultado do Saeb mostra que temos um problema sério de qualidade na escola e esse problema impede a consolidação da inclusão, que não se faz com a matrícula. Daí o entendimento que a solução estrutural desse problema passa, obrigatoriamente, por uma política de formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2012, p. 1).

Essa afirmação coloca a formação do professor como fator que determina o desempenho dos alunos e responsabilidade pelos baixos índices nas avaliações em larga escala. Assim como no contexto da criação do PROFA, a formação docente está ligada à qualidade do ensino e ao fracasso escolar. Ficam afastadas desse discurso as condições de trabalho da carreira docente. O documento do projeto básico do programa Pró-letramento esclarece que,

[...] os objetivos que orientam o Sistema Nacional de Formação de Professores inserem-se na perspectiva de elevar a qualidade da educação básica, por meio do estímulo à escolarização dos professores em exercício, da dinamização dos cursos de formação e da ampliação das possibilidades de qualificação permanente. Sua implementação está fundamentada no princípio da adesão, e seu sucesso passa pelo engajamento ativo dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e pela estreita articulação das redes de ensino com as instituições formadoras, especialmente as universidades públicas (Brasil, 2013).

É pertinente assinalar que, nesse período, o MEC lançou também, programas de formação inicial para professores em exercício, que não possuíam habilitação exigida para os docentes que já atuavam nos anos iniciais de ensino, classes de alfabetização, educação de jovens e adultos, bem como em creches e pré-escolas. No entanto, não nos ateremos a esses programas, por não se referir ao nosso objeto de estudo, a formação inicial. O Pró-Letramento, nesse período, como programa de formação continuada, buscou, segundo os documentos oficiais, responder, naquele

período, às demandas políticas voltadas para a questão da alfabetização infantil, devido aos baixos índices de rendimento dos alunos no Ensino Fundamental.

Para tanto, o MEC formalizou a parceria em sistema de cooperação entre a União e as Universidades, por meio de convênio que definiu as atribuições no programa. Ao MEC, por meio da SEB, coube coordenar o programa e elaborar as diretrizes e critérios da organização e implementação da proposta, além de disponibilizar recursos para a elaboração e reprodução do material. Às Universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada nas áreas de Alfabetização, Linguagem e Matemática foi designado elaborar o material para o curso, realizar a formação dos orientadores/tutores, coordenar os seminários e certificar os cursistas.

O Pró-Letramento iniciou-se na modalidade semipresencial, com materiais impressos e vídeos, distribuídos pelo MEC às escolas, com acompanhamento de professores orientadores, por meio de encontros presenciais e de atividades individuais, para o cumprimento da carga-horária de 120 horas, distribuídas em oito meses.

A composição do material do Programa foi organizada por diferentes Universidade Públicas. O material referente à concepção da aprendizagem da leitura e escrita foi elaborado por professores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale, vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Seus pesquisadores defendem a perspectiva de letramento fundado em Soares (2004). É relevante mencionar que própria autora, Magda Soares, fez parte do grupo de professores designados para a produção do material, sendo, portanto, esta a perspectiva adotada pela SEB/MEC, a partir do próprio nome do programa e passa a ser adotada oficialmente no país. Professores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da -UnB e da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) também contribuíram para a produção do material distribuído pelo MEC.

Os produtores desse material, portanto, diferenciam os termos *alfabetização* e *letramento*. Apresentam a perspectiva de alfabetização como processo de aquisição e domínio do código linguístico, e o letramento como o uso da língua nas práticas sociais. Porém, “[...] são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis” (Batista *et al.*, 2012, p.

13). É alertado, no fascículo 1 – “Alfabetização e Linguagem”, que alguns autores no campo da educação preferem utilizar o termo *alfabetização* para identificar tanto o domínio do código escrito quanto o seu uso nas práticas sociais. De acordo com esse fascículo do material distribuído para os professores, os autores defendem que os professores devem possibilitar que os estudantes dominem tanto o sistema alfabético quanto as práticas sociais de leitura e escrita, adotando, portanto, o termo *alfabetizar letrando*.

Apesar dos autores acreditarem na indissociabilidade desses processos, Antunes (2015, p. 64) afirma que “o programa Pró-Letramento enfatiza mais intensidade de aspectos relacionados com a apropriação do sistema de escrita tanto no currículo como na avaliação” (Antunes, 2015, p. 64). Soares (2004, p. 9) afirma que muitas vezes, é oferecido às crianças um ensino de “[...] autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita”, e essa é uma das causas do fracasso escolar. Para a autora, isso se deu pela perda da especificidade da alfabetização, promovida pela inserção do construtivismo. Diante disso, assinala que o Programa visa implementar novas bases para o desenvolvimento da ação docente.

Porém, no currículo e avaliação propostos pelo curso direcionado aos professores alfabetizadores, a aquisição o código linguístico foi priorizado e, o termo *alfabetizar letrando* pode não ter se efetivado nas salas de aula. O sistema de escrita é utilizado por autores como representação da fala e explicada da seguinte forma:

Um sistema de escrita é uma maneira estruturada e organizada com base em determinados princípios para representação da fala. Há sistemas de escrita que representam o significado das palavras e há aqueles que representam os sons da língua, sua pauta sonora. Nosso sistema de escrita (chamado de “alfabético” ou “alfabético-ortográfico”) representa sons ou fonemas, em geral cada letra correspondendo a um som e vice-versa (Batista *et al.*, 2012, p. 14).

O citado autor afirma que “[...] deixar de explorar a relação extraescolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania” (Batista *et al.*, 2012, p. 13). Apesar dos pressupostos do Pró-Letramento enfatizarem a aquisição da língua escrita, sugerem que a leitura e produção de textos

sejam trabalhados a partir de materiais de circulação social e permeadas por práticas em contexto da realidade das crianças e que sejam significativas para ela.

O programa de formação foi, em 2008, articulado à Avaliação da Alfabetização, também conhecida como Provinha Brasil, lançada pelo MEC como instrumento diagnóstico. Os resultados deviam ser incorporados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que informa sobre o nível de alfabetização dos estudantes. O intuito desse índice é subsidiar as interações pedagógicas. O programa de formação para professores alfabetizadores Pró-Letramento foi encerrado em 2010, e em 2012 foi lançado o PNAIC em sua substituição.

O PNAIC, de acordo com o caderno de apresentação, “se constitui em um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (Brasil, 2015, p. 18). Sua proposta preconiza o compromisso de alfabetizar todas as crianças de forma plena, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental. Foi estipulado pelo MEC um prazo de 600 dias letivos para que as crianças sejam direcionadas

à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Ao final do ciclo de alfabetização, a criança tem o direito de saber ler e escrever, com domínio do sistema alfabético de escrita, textos para atender a diferentes propósitos (Brasil, 2012, p. 17).

Os professores das escolas públicas receberam o material produzido pelo MEC, e a formação dos professores foi realizada em âmbito nacional com a parceria de 38 IES. A formação dos professores alfabetizadores foi realizada por orientadores de estudos, que eram professores pertencentes ao quadro das redes de ensino, selecionados segundo os critérios estabelecidos pelo MEC. Eles participam de um curso de formação de 200 horas, ministrado por formadores das IES que integraram o programa. Os encontros presenciais aconteceram nos próprios municípios, para os professores participantes, e em polos universitários federais e estaduais, para tutores/coordenadores. Em 2012, aconteceu a formação para os tutores, mas, para os professores alfabetizadores, somente em 2013.

A Resolução n.º 4, de 27 de fevereiro de 2013, estabeleceu o pagamento de bolsas, com o valor de R\$ 200,00, para os professores alfabetizadores cursistas, com o pagamento realizado pelo FNDE, durante a realização do curso. O MEC desenvolveu um módulo denominado de SISPACTO, que incorpora o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), para o acompanhamento e monitoramento das ações de formação.

No que diz respeito à concepção de alfabetização, o PNAIC aglutina diferentes perspectivas teóricas, como as perspectivas da psicogênese da língua escrita, presentes no PROFA, a do letramento adotada pelo Pró-Letramento, acrescido do conceito de consciência fonológica. Dessa maneira, ao mesmo tempo, adota os níveis de escrita apontadas por Ferreiro e Teberosky (1985) – pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética, e, também assume o conceito de letramento defendido por Soares (2004), com o uso da leitura e escrita nas práticas sociais. Entretanto, o processo da alfabetização é separado em distintos aspectos: alfabetização – como apreensão do SEA; e letramento – com o desenvolvimento do trabalho voltado ao uso de diferentes textos escritos, que fazem parte do cotidiano das crianças, como livros de histórias, jornais, revistas, livros de receitas, rótulos, letras de músicas, poesias, parlendas, placas, entre outros.

A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o sistema de escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia (Brasil, 2012, p. 21).

Ainda que houve uma divulgação da perspectiva de letramento, inclusive, utilizando esse termo, no material destinado à formação que foi distribuído pelo MEC, foi notável a prevalência de aspectos relacionados à consciência fonológica. Os eixos dos direitos de aprendizagem, os quais se referem aos objetivos de aprendizagem, reforçam as habilidades da consciência fonológica, principalmente nos eixos da oralidade e análise linguística. Além disso, houve a orientação para que essas habilidades sejam trabalhadas em todo o processo de alfabetização, tendo em vista a consolidação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA. Outro indício dessa perspectiva refere-se às avaliações, direcionadas para verificar o nível da consciência fonológica em que a criança se encontra.

A apropriação do SEA, termo utilizado pela proposta do PNAIC, se refere ao domínio do sistema alfabético e ortográfico e suas convenções. Esse conhecimento é abordado a partir do desenvolvimento da consciência fonológica. Diante da perspectiva proposta (Brasil, 2012), as diferentes formas linguísticas às quais as crianças são expostas, dentro da sua cultura, contribuem para a formação dessa consciência, sendo que podem variar, de acordo com as habilidades dos estudantes. Há, portanto, uma caracterização dessas habilidades de consciência fonológica, dependendo de como a língua pode ser segmentada em componentes menores, como por exemplo: frases segmentadas em palavras, palavras em sílabas, sílabas em sons.

Uma das habilidades que precisam ser trabalhadas é a consciência fônica, que consiste na capacidade de isolar as unidades sonoras e fazer a correspondência entre os aspectos fonêmicos da língua – som, com os elementos grafêmicos da escrita – desenho da letra. A consciência fonêmica é o nível de consciência fonológica de maior complexidade, sendo, portanto, necessário um aprendizado sistemático do SEA (Brasil, 2012). Encontra-se aí, portanto, a razão da preponderância dos aspectos relacionados ao domínio do sistema alfabético nas atividades propostas pelo PNAIC.

Sobre a formação dos professores alfabetizadores no PNAIC, Silva (2016, p.209) teoriza:

identificamos que a formação apresentada centraliza, no professor e em sua formação, a responsabilidade de superar as dificuldades do processo de alfabetização, do letramento e do fracasso escolar, não considerando, no jogo da “qualidade da educação”, a realidade e especificidades das escolas, as condições de trabalho, as reais necessidades dos professores, a valorização profissional, dentre outras medidas. Os professores, dessa forma, por mais que se escreva o contrário, são considerados executores de propostas produzidas por especialistas, professores e pesquisadores que instrumentalizam sua prática por meio de teorias e técnicas que visam à resolução de problemas imediatos, caracterizando o ensino como um processo técnico de transposições didáticas.

É evidenciado que a formação de professores para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita abarca questões além das perspectivas metodológicas. Entretanto, novas enunciações sobre como alfabetizar as crianças foram definidas em 2019 a partir do Decreto Presidencial n.º 9765, definindo o PNA baseado no que foi denominado Ciência Cognitiva da Leitura, a partir de evidências científicas. Essa perspectiva, segundo os documentos, valoriza as propriedades fonológicas e o

princípio de instrução fônica, concebendo a alfabetização como um ensino sistematizado, sendo a palavra composta por uma sequência de sons. Essa diretriz, ao recomendar uma abordagem específica, centrada no desenvolvimento da consciência fonológica, representa expressivo retrocesso, na medida em que desconsidera a necessidade de reconhecer as demandas singulares do alfabetizando como sujeito histórico e social.

Essa breve reconstrução histórica dos programas ofertados pelo Governo Federal para a formação de professores alfabetizadores pode contribuir para fomentar a discussão sobre os desafios e limites enfrentados para a implementação dos processos formativos, considerando os determinantes econômicos, políticos e sociais. As transformações necessárias no âmbito dos processos de alfabetização demandam o reconhecimento de sua complexidade, no sentido atribuído por Morin (2005), pois se circunscrevem na interface entre as políticas educacionais e a cultura escolar, perpassando, sobretudo, pela formação de professores, suas concepções e saberes docentes, o que demanda ainda, a profissionalização e condições de trabalho. Compartilhamos com o pensamento de Saviani (2009) a respeito das precárias situações enfrentadas pelos docentes. Nesse sentido, as políticas públicas para a educação não podem desconsiderar que

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado (Saviani, 2009, p. 153).

É possível apreender, a partir desse breve histórico, que as políticas públicas voltadas para a formação de professores alfabetizadores têm sido pautadas, sobretudo nos últimos seis anos, para atender às necessidades dos governos neoliberais, e se traduzem em conformidade com as intencionalidades políticas. Com isso, os próprios professores são penalizados e, muitas vezes, tensionados, diante de propostas com bases conceituais e práticas tão distintas, amiúdes, influenciadas por

modelos internacionais que não condizem com a realidade das escolas brasileiras. Além disso, o repetido fracasso escolar na alfabetização é apontado como proposição para novas políticas voltadas para a imposição de organismos internacionais, que apontam a necessidade de maiores índices de aprovação, especialmente no ensino fundamental.

4.3 Perspectivas política e metodológica da Política Nacional de Alfabetização – PNA

O Programa Tempo de Aprender foi instituído por meio da Portaria n.º 280/2020, para a formação continuada de professores alfabetizadores, sendo esta organizada sob forma on-line e presencial. A formação tem como base os fundamentos pautados nas categorias de competências, habilidades e estratégias para o ensino proposta pela PNA. De acordo com Silva e Moreira (2019), os conceitos de competências e habilidades têm relação estreita com a concepção mercadológica e formação do capital humano, em detrimento de uma formação para uma educação humanizadora pautada na emancipação humana.

É importante apresentar a composição da equipe da Secretaria de Alfabetização – SEALF, do MEC, que elaborou a Política Nacional de Alfabetização. Eram 21 colaboradores, sendo 13 especialistas com formação na área de Psicologia, três na área da Linguística, e apenas cinco na área da Educação. Desse total de 21 colaboradores, 13 são brasileiros e 8 são estrangeiros. Apenas um membro era formado em Pedagogia. São essas pessoas que compuseram a equipe que direcionou os cursos de formação para os professores alfabetizadores.

O programa propõe, por meio do eixo apoio pedagógico, centralidade nos materiais didáticos, a saber:

II – Eixo Apoio Pedagógico: a) sistema on-line com recursos pedagógicos e materiais para suporte à prática de alfabetização; b) recursos financeiros de custeio para assistentes de alfabetização e outras despesas previstas em resolução específica; c) aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD para educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental (Brasil, 2020, p. 2).

O direcionamento do trabalho por meio de material didático evidencia uma redução do processo de mediação, inerente ao trabalho do professor, que também é controlado pelo monitoramento do desempenho dos alunos por meios de avaliações e testes de fluência, descritos nos art. 49º e 50º do Programa Tempo de aprender.

Art. 49. O monitoramento do Programa será conduzido por meio dos seguintes componentes:

I - relatórios dos coordenadores e vice-coordenadores locais, nos termos do parágrafo único do art. 12 desta Portaria;

II - relatórios produzidos no âmbito do Sistema On-Line de Recursos para Alfabetização e do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação a partir de registros de uso e questionários aos usuários;

III - relatório dos articuladores da Rede de Articulação de Professores e Gestores da Alfabetização e da Educação Infantil a que se referem o art. 20 e o art. 31 desta Portaria;

IV - relatórios dos professores mencionados no art. 32 desta Portaria;

V - resultados do diagnóstico formativo de fluência em leitura oral e da avaliação de impacto das ações do Programa;

VI - relatórios produzidos por equipes que eventualmente sejam contratadas com a finalidade de aperfeiçoar o monitoramento do Programa; e

VII - relatórios da implementação de boas práticas no âmbito da rede educacional do ente federado, conforme Guia de Boas Práticas do Programa Tempo de Aprender.

Art. 50. Compete ao coordenador local velar pelo monitoramento do Programa, garantido que todos os atores forneçam as informações necessárias à sua execução, compilando-as e remetendo-as ao MEC (Brasil, 2020, p. 21).

Diante da produção de inúmeros relatórios e monitoramento dos gestores, a prática docente passa a ser regulada pelos mecanismos de avaliação que medem a aprendizagem dos alfabetizandos. Cabe destacar que o contexto escolar é dinâmico e multifacetado, e que o monitoramento e avaliação de fluência de leitura, por meio de procedimentos previamente definidos, ou a produção de materiais instrucionais, é que irá determinar o sucesso ou fracasso da alfabetização. Os saberes são construídos no cotidiano da sala de aula, e é a partir daí que as dificuldades são encontradas e também sanadas, dependendo das situações que vão acontecendo. São os professores, juntamente aos seus alunos, que interpretam o que está acontecendo no processo e reagem para avançar o ensino e a aprendizagem.

A valorização do professor fica atrelada aos resultados alcançados pelos estudantes. Premiações são oferecidas como recompensa e incentivo à melhoria do seu desempenho diante das avaliações dos alunos. As proposições dessas ações

evidenciam a desvalorização e subordinação dos docentes à cultura da meritocracia, que aprofunda ainda mais, as desigualdades. Além da submissão ao ideário neoliberal, ao tornar a escola mais competitiva, eficiente e produtiva como uma empresa, a indução de mecanismos de mercado sobre o trabalho docente declara a perspectiva econômica do poder político vigente.

Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, a PNA define a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e escrita em um sistema alfabético. Segundo o documento, “ler e escrever com autonomia é conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas” (Brasil, 2019, p. 18). Parece-nos uma reedição de práticas da primeira metade do século XX, que não dialogam com as reais necessidades do aluno do século XXI, ou seja, constitui-se em mais um retrocesso. A compreensão de como as crianças aprendem e como podem ser ensinadas a partir das experiências e pesquisas dos últimos anos são ignoradas pela PNA, revelando retrocesso na concepção de alfabetização.

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronuncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever (Brasil, 2019, p. 18).

Segundo o documento que institui a PNA, a alfabetização deve ocorrer no primeiro ano do Ensino Fundamental, por meio do princípio alfabético e regras de codificação e decodificação, e habilitar as crianças à leitura e soletração de 60 a 80 palavras por minuto, com tolerância de 5% de erro na leitura, o que demonstra uma descontinuidade das políticas públicas anteriores. Em primeiro lugar, porque altera a idade da alfabetização, pois, de acordo com a Meta 5 do PNE (2014-2024), sob a Lei n.º 13005, “todas as crianças devem ser alfabetizadas até o final do ciclo de alfabetização, terceiro ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2015). E, ainda, de acordo com a PNA, a criança deve ser alfabetizada no 1º ano, sendo que os 2º e 3º anos são uma complementação da alfabetização. Em segundo lugar, porque o texto expressa uma visão reducionista, no sentido de analisar o objeto da aprendizagem da leitura e escrita. O parâmetro de avaliação por soletração ou decodificação de palavras para avaliação da aprendizagem toma como referência apenas uma dimensão do processo de alfabetização, o domínio da correspondência entre som e grafia. Portanto, contraria

a concepção de alfabetização associada a vários outros saberes abordados pelo PROFA e PNAIC. O documento aponta que,

[...] ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema- -fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever. O ensino dessas habilidades de leitura e de escrita é que constitui o processo de alfabetização (Brasil, 2019, p. 18-19).

O conceito apresentado sobre alfabetização na referida política desconstrói os postulados da ciência realizada no Brasil no último século, restringindo a aprendizagem da leitura e escrita a um processo de habilidades de codificação e decodificação, mediante treinamento, repetições, atividades mecânicas. Com isso, ignora o que foi estabelecido pelos estudos sobre cognição e como a mente opera mediante representações, a afetividade, a significação, o sentido, a relação com o objeto, as práticas sociais e culturais. Segundo o documento,

A aprendizagem da decodificação de palavras é a tarefa mais básica da aprendizagem da leitura. Sendo a escrita um código para a fala, ler constitui uma operação de decodificação da escrita. O leitor iniciado tem, por isso, e antes de mais, que adquirir um sólido conhecimento das correspondências grafo-fonêmicas. A aprendizagem destas correspondências, que geralmente se inicia com o contato com pequenas unidades (letras ou sons isolados), passa depois para unidades sublexicais mais amplas (sílabas que não constituem palavras) e, posteriormente, para unidades lexicais (monossilábicas ou polissilábicas) (Brasil, 2021, p. 114).

De acordo com Macedo (2019), a redução da alfabetização a um processo de codificar e decodificar não se sustenta cientificamente como aponta a PNA. A autora considera que “[...] hoje, mais do que há 40 anos atrás, já conhecemos os processos pelos quais as crianças passam na apropriação da escrita, essa ferramenta cultural inscrita no cotidiano de todos nós que vivemos numa sociedade grafocêntrica” (Macedo, 2019, p. 64). Segundo a autora referida, a escrita é mais do que uma técnica, é uma cultura, e é na imersão em experiência que se produz sentido e evidencia o modo como a escrita funciona na sociedade. Sobre o método de alfabetização baseado instrução fônica, defendido pela PNA, a autora assegura:

Crianças que vivem a experiência de serem alfabetizadas por tal método (e isso as pesquisas já apontam há décadas) não passam de repetidoras de algo que não existe na vida cotidiana. Os fonemas e os grafemas são uma abstração inalcançável para a criança que está aprendendo a ler e não contribuem para que ela produza um sentido mínimo para o seu processo de alfabetização, mais que isso, não contribui para que ela de fato possa ser alfabetizada, se entendermos a alfabetização no sentido aqui defendido, como a apropriação de uma cultura escrita, que se dá num processo complexo e inconcluso, como é da natureza do ser humano (Macedo, 2019, p. 64).

A alfabetização, segundo o conceito apresentado pela PNA, também se distancia da interpretação, compreensão e produção de sentidos sobre realidade dos alfabetizandos, suas vivências, seus problemas, suas necessidades, como nos aponta Paulo Freire (1978) sobre alfabetização emancipadora, na qual a alfabetização tem uma relação com o pensamento e pelo diálogo, na qual os significados emergem. Freire (1978), ao trabalhar com as palavras geradoras, convida os alfabetizando a pensarem e elaborarem escritas como representações da realidade concreta e leitura da prática real. Contrariamente a esse pensamento, a alfabetização com ênfase na instrução fônica, como proposta na PNA, cerceia o potencial crítico, criativo, autônomo e protagonista das crianças.

Almeida (2019), ao analisar a PNA à luz das contribuições de Paulo Freire, alerta para a concepção de alfabetização com uma abordagem utilitarista da leitura. A autora sinaliza que:

A abordagem utilitarista de leitura, sacrifica a crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura e leva à produção dos alfabetizados funcionais. Alfabetizar funcionalmente crianças e jovens, no contexto capitalista que nos cerca, é um mecanismo que reforça e aprofunda relações e práticas sociais desiguais, colocando estes sujeitos num estado mínimo, capazes de funcionar adequadamente e primordialmente para atender requisitos de nossa sociedade tecnológica e exigências de grupos dominantes. [...] Querem expurgar Paulo Freire, porque ele deixa bem claro que se a educação não serve para conscientizar e libertar, ela atua como instrumento de opressão. E é a este serviço que estão colocando a alfabetização no nosso país (Almeida, 2019, p. 57).

Há, no Plano, a justificativa de que seus fundamentos se baseiam em evidências científicas, mas, nos documentos e cadernos de orientação, não há menção a educadores e autores que impulsionaram as mudanças na concepção de

alfabetização no Brasil nos últimos anos, como Freire (1967; 1996; 2005), Ferreiro (1985), Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (1988; 2001; 2004), Kato (1988), Vigotsky (1984), Rego (1988), Weiz (1983), Frade (2005), Morais (2012), Mortatti (2010), entre tantos outros importantes pesquisadores das próprias universidades e escolas brasileiras.

A elaboração do documento da PNA parte do pressuposto que somente a neurociência e ciência cognitiva são fontes a serem consideradas, desprezando qualquer outra abordagem. Por meio do discurso da ciência cognitiva, considerado como única fonte de comprovação científica, legitima o discurso de instrução fônica. Preconiza basear-se em evidências científicas e em relatórios internacionais e nacionais, mas não em pesquisas qualitativas realizadas nas universidades públicas do país. As escolhas por pesquisas internacionais, baseadas em evidências, demonstram profunda desconsideração pelo acúmulo de conhecimentos científicos em educação e alfabetização produzidos no Brasil, amplamente divulgados por meio relatórios de pesquisas, publicações, periódicos científicos e centros de pesquisas que atuam no país. Maciel (2019) argumenta sobre essa questão e deixa um importante questionamento:

As pesquisas sobre alfabetização realizadas no Brasil têm um arcabouço sustentável e coerente com a realidade brasileira em sua diversidade. Teses e dissertações foram produzidas, em sua maioria, a partir das práticas de sala de aula [...] São pesquisas do chão da escola, diferentemente de pesquisas realizadas em laboratório, em pequenos grupos. As pesquisas sobre alfabetização produzidas na área da Educação não têm mérito? Não temos “renomados pesquisadores brasileiros da área da alfabetização que possam apresentar suas contribuições com base em evidências científicas”? (Maciel, 1999, p. 59).

De acordo com a autora, na pesquisa no banco de dados das universidades públicas foram encontradas 1924 teses e dissertações sobre alfabetização, sendo que “foram produzidas no período de apenas cinco anos - 2013 – 2019 - 363 pesquisas, 33 teses, 242 dissertações e 88 pesquisas em mestrados profissionais, sendo 95% em Programas de pós-graduação em Educação” (Maciel, 2019, p. 59). Para Micarello (2019), seria necessário considerar as fontes de produção científica em diferentes universidades públicas, inclusive as com verbas públicas, bem como o trajeto já percorrido no contexto brasileiro, antes de traçar um diagnóstico meramente quantitativo sobre alfabetização. Para a autora,

O diagnóstico de (in)sucesso da alfabetização nacional obscurece a necessidade de uma análise mais acurada dos dados das avaliações, de modo a construir diagnósticos mais precisos sobre **como** os estudantes brasileiros estão se alfabetizando e sobre as condições de que os docentes dispõem para realizar as intervenções pedagógicas necessárias a esse processo (Micarello, 2019, p. 60).

O entendimento de Maciel (2019) e Micarello (2019) possibilita tecer um diálogo com Macedo (2019), na medida em que aponta que a produção acadêmica financiada por recursos públicos tem base em inúmeras evidências decorrentes de pesquisas sobre alfabetização como um “processo múltiplo, plural e irreduzível à relação fonema-grafema expressa na PNA” (Macedo, 2019, p. 64). Segundo a autora, existem, no país, eventos científicos destinados a discutir a alfabetização com docentes da Educação Básica e consolidados na comunidade acadêmica como a Anped, o Congresso de Leitura (COLE) e o Congresso Brasileiro de Alfabetização.

Em relação ao Programa Tempo de Aprender, para a formação de alfabetizadores, demanda ao professor responsabilidades como a prestação de contas e a submissão às avaliações externas. As proposições do referido Programa atrelam o trabalho docente a princípios mercadológicos, a saber lidar com metas, avaliações, resultados de aprendizagem por meio de inúmeros relatórios, ou seja, convergem para a construção da identidade de um professor gerencial. As ações formativas buscam privar os professores de sua capacidade intelectual e reflexiva da própria atividade docente. Além disso, contribuem para expropriar a autonomia docente, na medida em que tornam os docentes robotizados diante de mecanismos externos à sala de aula para alcançar os resultados estabelecidos para o cumprimento de prazos e produtividade. Dessa forma, negam ao professor a sua valorização profissional, segregam sua identidade docente e estrangulam seu desenvolvimento profissional.

4.4 Para além da aquisição do código linguístico

Os documentos oficiais, que reduzem a alfabetização à aquisição do código linguístico, tal como sustentada pelas políticas públicas para formação de professores alfabetizadores, propugnam que o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita se

restringem ao desenvolvimento de habilidades para a reconstrução do código linguístico, por meio de codificação e decodificação de palavras e textos. Entretanto, o processo de alfabetização envolve aspectos muito mais amplos, atinentes à condição da capacidade humana de refletir e pensar sobre a linguagem oral e escrita, como processo de comunicação entre quem lê e quem escreve. Há, ainda, outros fatores a serem considerados, como a dimensão afetiva, cognitiva, social, econômica e cultural das estudantes e professores, bem como as condições de trabalho, os saberes e a autonomia docente.

Os encontros e confrontos, convergências e divergências, aproximações e rupturas entre as diferentes perspectivas de alfabetização, algumas delas apresentadas no tópico anterior, revelam a pluralidade das contribuições teóricas para o campo da alfabetização nos últimos anos. Independentemente dos avanços, polêmicas e interesses políticos inerentes a esse processo, ficam explícitos os desafios e, de certa forma, a confusão conceitual enfrentada pelos professores frente às imposições metodológicas presentes nas políticas de alfabetização explicitadas. As diferentes perspectivas se concretizam nas práticas docentes, muitas vezes, sem a compreensão dos fundamentos teóricos por parte dos professores alfabetizadores, o que coloca em pauta a questão da necessidade de formação continuada na perspectiva do DPD.

A alfabetização não se reduz a um único método a ser “seguido passo a passo” igualmente para todos os alfabetizandos, principalmente em um país marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais reveladoras de um cenário excludente. Frente a essa compreensão, destacamos que as metodologias de alfabetização são diversas e devem convergir para a singularidade de cada realidade educacional. Nesse sentido, a associação entre letras e sons, a escrita como transcrição da fala, compreensão e domínio do sistema alfabético devem considerar o que as crianças constroem antes de entrar na escola, suas necessidades, seus interesses, pensamentos, fantasias, capacidade de criação, necessidade de se expressar e comunicar, troca de experiências com o outro, suas emoções, entre outros aspectos relevantes para o processo de aprendizagem.

Segundo Vygotsky (2000a, p. 133), “para descobrir a linguagem é necessário pensar, isto é, porque o ser humano pensa e utiliza a linguagem como instrumento de pensamento”. O desenvolvimento como sujeito social, protagonista e criador de

cultura abarca os elementos dos processos de produção da linguagem (Bakhtin, 2003). Esse pressuposto teórico indica que a alfabetização deve se caracterizar como um processo em que a criança, influenciada por aspectos de sua cultura, constrói seu pensamento, refletido em sua linguagem, no movimento de apropriação da leitura e escrita.

Entendemos que a aprendizagem da leitura e escrita exige reflexões pelo aprendente, sobre as características e o funcionamento da língua, o sentido das informações expressas, as representações da linguagem no contexto da leitura e escrita, o que ela representa na vida das pessoas, os diferentes contextos sociais aos quais ela se realiza. Compartilhamos com o pensamento de Vygotsky (2000b), ao afirmar que

[...] o ensino deve organizar-se de forma que a leitura e a escrita sejam necessárias de algum modo para a criança [...] deve ser provocada por necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe é imprescindível. Unicamente, então, estaremos seguros de que se desenvolverá na criança, não como um hábito de suas mãos e dedos, e sim como um tipo realmente novo e complexo de linguagem (Vygotski, 2000b, p. 201).

Para que o alfabetizando sinta a necessidade de ler e escrever, tal ação precisa ter sentido acerca de suas experiências, acontecimentos e fatos de sua realidade, ao mesmo tempo em que sinta a possibilidade de dialogar com o outro, quer seja por meio da leitura ou da escrita. Dessa forma, há de considerar a capacidade humana de refletir e pensar sobre a leitura e escrita como um processo de comunicação entre as pessoas. Ou seja, as crianças precisam perceber que a escrita é uma linguagem que possibilita o ser humano se relacionar, interagir, experienciar e fortalecer sua vida individual e coletiva.

Com o olhar à luz da Teoria Histórico-cultural, é essencial considerar o desenvolvimento do ser humano a partir de sua origem histórica e social, pois as pessoas se apropriam da cultura construída historicamente pela humanidade (Vygotsky, 2000a). A constituição da cultura, bem como as relações entre os seres humanos, se desenvolve por meio de processos de mediação da linguagem; portanto, carece que as inúmeras linguagens e múltiplas possibilidades de expressão sejam consideradas no processo de alfabetização e, não apenas a linguagem oral e escrita.

O processo de ensino e aprendizagem não se dá de forma linear consigo mesmo, mas, sim, nas suas relações com o outro, com sua cultura, suas experiências

e na forma de se constituir. Para Bakhtin (2003, p. 118), “todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social”. No ato de escrever ou ler o que alguém escreveu há uma interação com o outro. Nesse movimento, o sujeito recebe e exerce influências à constituição de si e do outro, compondo os discursos concretizados nas relações e na realidade.

Por isso, é importante que o alfabetizando seja provocado a se comunicar por meio das diferentes linguagens, incluindo a oral e escrita, além de poder se expressar por meio desses discursos. Desse modo, terá a oportunidade de transformar-se diante do que lê, e levar o outro a se transformar a partir do que escreve. Nesse sentido, as interações entre os alfabetizandos contribuem para o processo de aprendizagem, entendido como dialógico. Assim, a criança pode se arriscar a perguntar, responder, explicar, confrontar-se com o pensamento do outro, e nesse movimento, aprender.

É nessa direção que compreendemos o processo de aprendizagem da leitura e escrita, e explicitamos que, nesta pesquisa, foram assumidos os pressupostos da alfabetização discursiva como sustentação das reflexões apresentadas. Entendemos que essa concepção engloba diversos elementos constitutivos dos modos de pensar, criar, aprender, falar, escrever e se expressar do aprendente; portanto, evidencia a aprendizagem da leitura e escrita como um processo complexo que envolve diversos aspectos que precisam ser respeitados, como alerta Smolka (2019) ao anunciar que é preciso considerar:

[...] a complexidade do tempo histórico e da produção humana; a complexidade da língua em suas múltiplas facetas; a complexidade do desenvolvimento humano e da produção humana na dinâmica das relações sociais e na desigualdade das condições de vida; (esses aspectos) tem implicações importantes para as também complexas relações de ensino, no processo de alfabetização (Smolka, 2019, p. 22-23).

A reflexão sobre os caminhos da alfabetização deve conceber a relação entre a linguagem, a sociedade e o alfabetizando, marcado pelos processos históricos, políticos e culturais. Para Bakhtin (1981; 2003; 2010), os processos de linguagem são possibilidades de constituição e transformação dos sujeitos, e é com esse sentido que pensamos a alfabetização, ao buscarmos entender as necessidades, falas, desejos, ideias, os contextos, conhecimentos e interações das crianças, no movimento de apropriar-se da linguagem oral e escrita.

Entendemos a linguagem como fator imprescindível para o desenvolvimento do pensamento e constituição da criança no campo individual e coletivo. Considerando a relevância da interação entre os sujeitos e, nesse processo, a pertinência da linguagem nas experiências comunicativas, reconhecemos a relação entre pensamento, linguagem e desenvolvimento, apontado por Vygotsky (1984). Nesse sentido, Abreu (2019) defende:

Por meio da linguagem o homem consegue revelar suas ideias, concepções, conhecimentos, valores, costumes e sentimentos que são expressos em suas ações nas relações que estabelece cotidianamente com outras pessoas. Assim, pode-se afirmar que a linguagem, no decorrer da trajetória existencial humana, vai proporcionando ao indivíduo um processo de constituição tanto individual como coletiva (Abreu, 2019, p. 30).

A autora, amparada nos estudos de Vygotsky (1984), afirma que as ações do pensamento e da linguagem se inter-relacionam, e a partir daí, as crianças atribuem significados às coisas e os expressa por meio da linguagem, ou seja, verbalizam o seu pensamento. O pensamento verbal é determinado pelo processo histórico-cultural (Vygotsky, 1984) e o contexto no qual a criança está inserida influencia o seu desenvolvimento, a partir dos meios sociais da linguagem.

As crianças vivenciam situações diferentes em seu cotidiano e atribuem distintas significações aos acontecimentos experienciados, sendo, portanto, únicas e singulares em seu modo de interpretar a realidade. Por meio do diálogo, as crianças têm a oportunidade de expressar seus pensamentos sobre suas experiências, situações vivenciadas, seus sentimentos, não só por meio de palavras, mas também por gestos, expressões, produção oral ou escrita, entre outras linguagens.

Nesse sentido, os diálogos estabelecidos entre as pessoas se constituem em processos de comunicação, diante da linguagem, imprescindível nos processos de constituição de si e do outro. Ao compartilhar seus pensamentos e sentimentos com o outro, o sujeito se constitui e influencia a constituição do outro, com novos olhares, novos sentimentos mediante a sua experiência. A linguagem, portanto, em suas mais variadas representações é uma atividade dialógica, dialética, criativa e proporciona o desenvolvimento da ação de pensar e a evolução do homem (Abreu, 2019).

Nesse contexto de interação com o outro e desenvolvimento humano, a alfabetização se relaciona a processos de comunicação e de compreensão frente ao

movimento da aprendizagem da leitura e escrita. A aquisição do código linguístico é um importante elemento desse processo, como tantos outros elementos anteriormente elencados; porém, é apenas, um dos aspectos desse multifacetado processo. Por conseguinte, propomos a ideia de apropriação dos atos culturais de leitura e escrita em substituição ao conceito de aquisição do código linguístico.

Em síntese, explicitamos, nesta seção, as concepções de alfabetização e as políticas educacionais que confrontam com os postulados teóricos ancorados em referenciais da teoria histórico-cultural e se mostram paradoxais com o que preconiza a literatura crítica da área, conforme assumida em nossa pesquisa. Consideramos que a alfabetização abrange a aprendizagem do código, porém, não pode ser resumida a essa dimensão, como abordado na atual política de formação de professores alfabetizadores. É, portanto, diante dessa perspectiva de alfabetização, para além da aquisição do código linguístico, que o trabalho desta pesquisa-formação se realizou, conduzindo a totalidade das atividades formativas desenvolvidas com as professoras participantes.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

O propósito desta seção é aprofundar a concepção de formação continuada de professores defendida neste trabalho de pesquisa. No debate, é explicitada a articulação entre os movimentos de reflexão e a unidade teoria-prática nos processos formativos, considerando que a produção de saberes está diretamente vinculada à construção da identidade profissional e ao exercício da autonomia docente, aspectos estes essenciais para o DPD.

Vivemos num mundo em constante transformação; por isso, também são demandadas mudanças na prática pedagógica que atendam à realidade do aluno, compreendendo-o como um ser social e histórico, criativo e transformador. Para tanto, na busca de um melhor aproveitamento nos cursos de formação, é imprescindível conhecer o professor, suas demandas, sua formação, como ele se constrói ao longo da sua carreira profissional, para compreender as suas práticas pedagógicas, e assim, auxiliá-lo frente às dificuldades que emergem no contexto escolar.

Os processos de formação, ao estarem alinhados às necessidades formativas dos docentes, assim como ao terem como ponto de partida seus saberes e experiências profissionais, poderão contribuir para maior identificação dos professores com a profissão e, por conseguinte com a profissionalização docente. A formação continuada exige, para Behrens (2007, p. 450) “a elaboração de propostas alicerçadas com base nas necessidades dos docentes, com intuito de gerar a mudança desejada na prática pedagógica. Para tanto, as propostas para formação do profissional docente são construídas com eles, e não para eles”. Nas ações de formação continuada, também é preciso considerar o contexto histórico e social e as diversas dimensões em que o processo educativo se realiza, por ser tão complexa essa prática. Nesse sentido, Melo (2018) alerta que a docência exige uma formação permanente.

A docência, compreendida como profissão complexa, que tem por natureza o desenvolvimento de processos pedagógicos intencionais, é circunscrita em saberes específicos e pedagógicos, conceitos, concepções e princípios formativos. Tem como prerrogativa a prática pedagógica pautada em conhecimentos científicos e culturais, valores éticos, estéticos e políticos, próprios do movimento de ensinar e aprender. E ainda, reveste-se de compromisso com a construção e a

socialização do conhecimento, com um diálogo constante entre diferentes visões de mundo, com o respeito e a solidariedade entre todos os envolvidos na cena pedagógica. Cada uma dessas dimensões que compõem a docência constitui sua complexidade, que, para além do necessário domínio do campo específico, demanda inúmeros outros saberes ligados a tradição pedagógica, as ciências humanas e sociais que, em suma, me permitem afirmar: a docência é uma profissão que exige formação permanente (Melo, 2018, p. 57).

Marcelo Garcia (2009) explica que o DPD como um processo, “pode ser individual ou coletivo, mas deve ser contextualizado no local de trabalho do docente — a escola — e contribuir para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (Marcelo Garcia, 2009, p. 10). O autor considera que as experiências são mais eficazes quando permitem que os docentes relacionem as experiências com seus conhecimentos prévios, e isso é, segundo ele, indispensável para produzir mudanças. “As experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional docente são aquelas que se baseiam na escola e que se relacionam com as atividades diárias realizadas pelos professores” (Marcelo Garcia, 2009, p. 10).

Novos saberes na construção da docência podem ser construídos na formação continuada, ao trazer questões da prática em busca de compreendê-las sobre o enfoque da teoria (Imbernón, 2010). Desta feita, a formação de professores deve abarcar uma reflexão da ação em busca de possibilidades de mudanças visando a melhoria dos processos de ensinar e aprender no contexto escolar. Essa ideia também é outorgada por Nóvoa (2012, p. 9), ao afirmar que “não há aprendizagem sem experiência e sem uma reflexão pessoal e autobiográfica sobre a experiência. O que verdadeiramente importa não é a realidade pensada, mas a realidade sentida, pensada e interpretada”. O autor complementa a importância da reflexão sobre a história de vida, apropriação de saberes e experiências que acontecem ao longo da vida do professor e influenciam nas práticas educativas.

Pryjma e Oliveira (2016) consideram que o trabalho em sala de aula exige uma permanente aprendizagem profissional, que deve acontecer por meio de contínuas reflexões sobre a experiência, o que permite analisar e refletir de forma ampla sua prática e, a partir daí, buscar transformações que resultem em seu desenvolvimento profissional. Faz-se importante, portanto, a pesquisa de sua própria prática, para o desenvolvimento de saberes e produção de conhecimentos para o exercício da

docência e conscientização de sua própria ação. Essa ação reflexiva individual deve estar acompanhada de um processo de diálogo e interações coletivas, com trocas de experiências que permitam fortalecimento do grupo do corpo docente.

O paradigma da contemporaneidade aponta a necessidade de metodologias que considerem o conhecimento dentro de uma localização histórica de sua produção, sendo este reconhecido como provisório. Felden (2017) alerta que é preciso considerar que a ação docente se desenvolve a partir das condições políticas, sociais, econômicas e culturais de cada época, dentro de seu processo histórico. À medida que a sociedade vai mudando, as necessidades e adaptações da prática pedagógica acompanham essas mudanças, e novas formas de atuação vão sendo construídas. Dessa forma, as metodologias desenvolvidas pelos professores sofreram mudanças nas últimas décadas, e aquelas, baseadas em passividade e autoritarismo, que não oportunizam a expressão do pensamento e o questionamento, precisam ser superadas.

A ressignificação dos processos de ensino com vistas à aprendizagem significativa dos alunos exige a apropriação de um papel mediador pelos docentes que ajude o aprendiz a questionar e problematizar os conhecimentos. Nesse sentido, os processos de ensinar e de aprender devem ser vistos como indissociáveis. Para Pimenta (2019, p. 36), “ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizada pelo papel mediador do professor na relação aluno-conhecimento, na qual o ensino existe para provocar a aprendizagem, através das tarefas contínuas dos sujeitos do processo”. Para uma aprendizagem significativa, tanto ensinantes quanto aprendizes precisam problematizar a realidade, na busca de alternativas por meio do exercício de reflexão. Assim, ao invés de apenas transmitir conceitos e conteúdos, quem medeia o saber deve mobilizar os aprendizes com perguntas, indagações e pesquisas dentro da realidade concreta e de suas múltiplas relações.

De acordo com Pimenta (2019), a ação de ensinar é permeada por múltiplas conexões entre professores, alunos e instituição, absorvidas pelos contextos socioculturais a que pertencem “formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam num determinado tempo e espaço social, impregnando e configurando a realidade existencial do docente” (Pimenta, 2019, p. 49). Outros fatores também constituem a ação docente, como a formação, tanto inicial quanto

continuada, a autonomia dos docentes, as condições de trabalho, políticas públicas, o tipo de gestão da instituição, os aspectos socioculturais dos alunos, entre outros. Ainda, suas crenças, suas experiências vividas, seus interesses, sua história de vida, enfim, fatores internos que também influenciam o fazer pedagógico. As proposições de formação continuada precisam considerar todos esses elementos, visto que são constituintes da identidade profissional docente.

A identidade e o DPD são perspectivas interligadas, conectadas e construídas a partir do fazer docente. Para Melo e Campos (2019, p. 50), “identidade não é um dado adquirido, uma propriedade ou um produto, mas sim um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. As dificuldades enfrentadas pelo docente na sala de aula contribuem para o desenvolvimento de sua identidade profissional, porque criam tensões que impulsionam a elaboração de conhecimentos nesse processo. Mas, vários outros aspectos também interferem nessa construção, “amalgamada por uma multiplicidade dos fatores – históricos, políticos, sociais, culturais, econômicos – que interferem sobremaneira na identidade profissional (Melo; Campos, 2019, p. 50).

Nessa perspectiva, entendemos por DPD, o avanço e maturidade profissional construído pelos professores em um processo contínuo de transformações e constituição do sujeito, como resultado de reflexões sobre suas experiências e análise da sua prática, bem como da sua trajetória profissional e pessoal. Nesse entendimento, o desenvolvimento profissional está relacionado às possibilidades de escolhas de ações que visam a melhoria dos processos de ensinar e aprender. Esse desenvolvimento acontece a todo tempo, nas experiências vivenciadas dentro do contexto escolar, mas, em grande parte das situações, esse conceito está atrelado, principalmente, a cursos de formação continuada.

Porém, muitos dos cursos oferecidos ainda se estruturam sob a concepção da racionalidade técnica¹⁶ com prioridade na apropriação de conhecimentos para serem aplicados à prática escolar, desconsiderando a própria experiência e vivência do cotidiano da sala de aula. Além disso, também não estabelecem os temas a partir das necessidades dos profissionais e suas experiências. Dessa forma, pouco contribuem

¹⁶ De acordo com esse modelo, também conhecido como a epistemologia positivista da prática, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (Schön 1983, p. 21).

com a problematização e transformações de práticas, autonomia e emancipação dos professores. Nóvoa (1992, p. 17) afirma que “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Portanto, para a efetivação do DPD é imprescindível que os cursos de formação, além de considerar além dos aspectos profissionais e estabelecimento de conhecimentos teóricos a serem apreendidos, explorem e problematizem as próprias práticas dos cursistas e suas potencialidades. E, ainda, considerem os professores dotados de uma história de vida, conhecimentos e experiências dentro do contexto cultural, político, social, econômico, entre outros, no qual estão inseridos.

Segundo Felden (2017), a formação deve articular a análise e reflexão da prática profissional e seus desafios, em encontros periódicos promovidos pelas instituições com vistas à profissionalidade, pois “é imprescindível construir caminhos em direção ao desenvolvimento profissional dos professores por parte da instituição, reconhecendo o papel do docente no desenvolvimento social” (Felden, 2017, p. 759). No entendimento da autora, a formação é condição fundamental para o desenvolvimento profissional, e implica em um compromisso tanto individual quanto institucional.

Diante do exposto, para analisar as interfaces entre a formação continuada de professores alfabetizadores e DPD, dentro deste estudo, recorreremos a autores como Imbernón (2010), Nóvoa (2000; 2009), Marcelo Garcia (2009), Freire, Pimenta (1999; 2019), Franco (2005; 2016), Sacristán (1995; 1999), Gauthier (2013), Mello (2018), Nunes (2001), Dubar (2005), Tardiff (2002), entre outros. Buscamos, nesses autores, a abordagem de conceitos como: formação, prática pedagógica, necessidades formativas, saberes da docência, identidade docente, autonomia docente, entre outros, na busca da construção teórica do trabalho e compreensão dos liames entre formação continuada, DPD e possibilidades de mudanças efetivas na prática pedagógica.

5.1 De que formação estamos falando? – unidade teoria-prática

Ao longo da profissão docente, é comum que os professores busquem novas formas de atuação que permitam maior sentido à sua prática pedagógica. Nesse

percurso, muitos recorrem a cursos de formação, com o escopo de ressignificar a sua ação docente. Porém, nem sempre os cursos de formação trazem questões da prática desses profissionais. Para Imbernón (2010), é importante que os cursos de formação continuada para professores partam de demandas e indagações da prática, no intuito de compreendê-las sob o enfoque da teoria, ao mesmo tempo em que permita articular novos saberes na construção da docência. Imbernón (2010) afirma que

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências e rotinas, como no desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, avaliação de processos e a reformulação de projetos (Imbernón, 2010, p. 75).

O autor ressalta que a formação continuada como incentivo ao desenvolvimento pessoal e profissional é que abre caminhos para a mudança da prática pedagógica. Essa transformação não ocorre apenas na obtenção de conhecimentos teóricos, mas, sim, balizada na análise e reflexão crítica sobre e durante a ação do trabalho educativo. Nesse sentido, faz-se necessário o desenvolvimento de novos processos teóricos que abarquem as práticas com novas perspectivas e metodologias a fim de incentivar o desenvolvimento pessoal e profissional. A formação continuada deve promover uma reflexão sobre o que se faz e porque se faz durante a ação pedagógica. Desse modo, Imbernón (2010, p. 75) afirma que “a formação distante da prática docente deve ser reduzida”, especialmente por estar, quase sempre, apartada dos interesses e motivações dos professores.

Congruente ao pensamento de Imbernón (2010), Marcelo Garcia (2009, p. 10) afirma que o professor deve ser visto como um “prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acede à profissão e que vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência”. E por isso, segundo o autor, as propostas de formação que corporificam o desenvolvimento profissional devem propor atividades que constituem novas teorias e novas práticas pedagógicas. Porém, mesmo que haja um trabalho de reflexão individual da própria prática docente, nos espaços de formação continuada deve haver o incentivo à

reflexão coletiva, pois o desenvolvimento profissional é um processo colaborativo, conforme assinala Marcelo Garcia (2009).

Por conseguinte, é importante que nos espaços de formação permanente se considere diferentes elementos de sua carreira, que consolidam sua identidade profissional, suas necessidades formativas, seus desafios, bem como suas histórias de vidas. Esses elementos não são estáticos, e estão sempre em movimento. Quando o sujeito compreende suas ações e decisões, se sente mais motivado às mudanças para melhorar o seu trabalho. De acordo com Melo (2009, p. 31), “[...] em sua trajetória formativa e profissional, o professor constrói e reconstrói os seus saberes conforme a necessidade de utilização que a prática lhe impõe”. Sendo assim, nos espaços de formação deve haver um esforço para ressignificação da docência, pois nesses lugares o professor terá a oportunidade de se construir e reconstruir com o outro.

O espaço de formação deve, portanto, favorecer ao participante o conhecimento das teorias que viabilizem o aprofundamento da reflexão sobre o trabalho realizado em sala de aula. É preciso entender que teoria e prática são interdependentes e superar a dicotomização entre esses componentes do processo educativo. Para Franco e Ghedin (2008, p. 20), “[...] na práxis se encontra a concretização da teoria e a teorização da prática”. Neste viés, afirma Pimenta (1999) que

A prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria. [...] Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes; como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (Pimenta, 1999, p. 27).

A prática que ocorre sem reflexão e sem bases teóricas para uma prática refletida, segundo Pryjma e Oliveira (2016), não é capaz de levar o docente à confrontação e elaboração de um desenvolvimento profissional profícuo. Por meio da reflexão sobre a sua prática profissional, o docente pode buscar novos conhecimentos teóricos, habilidades e atitudes que o ajudam a aperfeiçoar o seu trabalho, cada vez mais, e, conseqüentemente, alcançar um desenvolvimento profissional. Nesse sentido, seu processo de formação deve estar fundamentado na reflexão crítica, em um constante processo de autoavaliação que reorienta a sua ação.

De acordo com Ibiapina (2008), o processo reflexivo na formação docente exige uma imersão tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência. Para que os participantes possam (re)construir o contexto social e “compreendam que para mudar a teoria educacional, a política e a prática, é necessário mudar a própria forma de pensar e agir” (Ibiapina, 2008, p. 18). Nesse sentido, o professor se percebe como agente social criativo e produtor de teorias, a partir do vivido na sua prática, o que o torna ator do processo dentro da relação dialética entre teoria e prática. A formação, deve, portanto, considerar a unidade teoria-prática como conceito fundante em uma visão dialética de interdependência.

Ao analisar a sua prática e suas experiências, o docente poderá sentir a necessidade ou ter a oportunidade de buscar elementos teóricos para compreendê-la, bem como para (re)considerá-la ou (re)configurá-la. Freire (1996, p. 40) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Desse modo, o conceito de formação assumido neste estudo está associado ao DPD, bem como ao desenvolvimento pessoal, além de considerar os saberes da docência apreendidos na trajetória de cada participante, formação esta que promova a constituição da identidade e, portanto, centra-se em uma perspectiva a partir do contexto escolar, das dificuldades enfrentadas pelos professores, pelos questionamentos e reflexões sobre a própria prática. Para Freire (1996),

[...] quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 25).

Nesse sentido, as aprendizagens podem ser construídas e (re)construídas com vistas ao aprimoramento das ações da prática educativa em busca da melhoria dos processos de ensinar e aprender. Ao partirmos deste conceito de formação, a pesquisa encontra um lugar singular, relacionada à investigação de bases teóricas para a reflexão da prática, ou seja, teoria e prática devem ser vistas como uma

unidade indissociável, para a ressignificação do que já se entende por ensinar e fazer-se professor.

5.2 Identidade profissional docente e as subjetividades no espaço escolar

O desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes está estreitamente relacionado com suas práticas e vivências, ações e atividades desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar. Os conhecimentos adquiridos fora do ambiente de trabalho também implicam em como ensinar e nas ações pedagógicas, de maneira direta ou indireta. Desse modo, os cursos de formação continuada necessitam levar em conta a análise das práticas pedagógicas dos professores a partir de seus saberes profissionais, acadêmicos e sua identidade docente.

Para Melo (2009), os saberes profissionais são incorporados no saber docente, por isso, deve ser considerado o contexto na qual as práticas são constituídas, pois “[...] compreender os processos formativos, as experiências vividas, as trajetórias de vida permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina até o modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com seus alunos” (Melo, 2009, p. 32).

Pimenta (1999, p. 18) argumenta que “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”; portanto, emerge de um determinado contexto, em determinados momentos históricos e respondem às demandas da realidade social. Nesse sentido, a profissão docente tem um caráter dinâmico de prática social. Esse pensamento é reiterado por Romanovski (2007) ao afirmar que

O processo de constituição da identidade profissional é de desenvolvimento permanente, coletivo e individual, no confronto do velho com o novo, frente aos desafios de cada momento sócio histórico. Essa identidade contém concomitantemente, à unidade de ensinar, uma multiplicidade de abrangências pela natureza da educação como prática social, como uma teia de interesses, significados e possibilidades (Romanovski, 2007, p. 16).

Em consonância ao pensamento de Pimenta (1999) e Romanovski (2007), Melo (2018) reitera que a construção da identidade docente é um processo em construção e está vinculada aos momentos históricos e articulada aos contextos e

cenários de incertezas no qual acontece a prática docente. Para a autora, as circunstâncias do cenário educacional provocam tensões, pelo sentimento de incertezas, e a busca pela superação das dúvidas e angústias leva os professores a reflexões e à percepção de si mesmo e de seus pares. De acordo com Melo (2018),

A identidade profissional docente não é um dado inerte, estático, mas uma construção em constante processo de modificação, motivada pelas várias e complexas mudanças que ocorrem nos contextos locais e globais em que a docência se insere, impactada pelas constantes exigências de novas formas de pensar e agir (Melo, 2018, p. 148).

Esse pensamento também é confirmado por Marcelo Garcia (2009) ao afirmar que por meio da identidade profissional os docentes definem a si e também aos outros. Ao longo de sua carreira, o professor é influenciado por vários fatores, entre eles o contexto político, reformas na educação, experiências vivenciadas na escola, e mediante vários elementos vai construindo seu eu profissional. Para o autor, as experiências pessoais influenciam tanto na identidade pessoal quanto na identidade profissional, pois interferem no modo de ensinar. Para o autor, essas experiências

[...] incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socioeconômica, étnica, de gênero, religião pode afetar as crenças sobre como se aprende a ensinar (Marcelo Garcia, 2009, p. 15).

Outras experiências, como aquelas baseadas no conhecimento formal (entendido como aquele trabalhado na escola) e as experiências escolares e de sala de aula também influenciam na identidade profissional e, portanto, na visão de como ensinar (Marcelo Garcia, 2009). A experiência escolar, segundo Marcelo Garcia (2009), também inclui todas as experiências vividas enquanto estudante, pois contribuem para formar uma ideia sobre o papel do professor e sobre o que é ensinar. A identidade profissional também é marcada pelo repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência, e abarca as experiências profissionais em diferentes contextos educativos nos quais os professores tenham transitado.

Um movimento constante de produção de saberes permeia a construção das identidades. Para Dubar (2005), as identidades profissionais se desenvolvem ao longo

da vida, em constante processo de construção – rupturas – reconstrução, que resulta das relações e interações no trabalho, fundada em representações coletivas. De acordo com Pimenta (1999),

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere atividade docente do seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 1999, p. 19).

Antes de serem profissionais, as pessoas que atuam na escola possuem uma trajetória de vida, são seres individuais e com uma identidade singular. Pessoas que pensam, sentem, sonham e buscam, que se constroem por meio de sentidos. Nóvoa (1995) alerta sobre as relações que se estabelecem entre identidade pessoal e a identidade profissional e que elas são de estreita reciprocidade. Nesse sentido, se torna interessante um olhar cuidadoso para a vida e o percurso profissional do professor: sua carreira, seu desenvolvimento pessoal, sua identidade, sua trajetória pessoal e profissional.

Marcelo Garcia (2009) alerta para as sub-identidades existentes em um movimento intersubjetivo que caracteriza a identidade profissional docente. Para o autor,

A identidade profissional docente compõe-se de sub-identidades mais ou menos interrelacionadas. Estas sub-identidades têm a ver com os diferentes contextos em que os professores se movem. É importante que estas sub-identidades não entrem em conflito. O conflito aparece, por exemplo, quando surgem mudanças educativas ou nas condições de trabalho. Quanto mais importante uma sub-identidade é, mais difícil é modificá-la (Marcelo Garcia, 2009, p. 12).

A identidade docente se dá, também, para Dubar (2005), por uma transação subjetiva que se refere à relação temporal do indivíduo com a sua profissão, as projeções realizadas para si e a identidade que foi se construindo no decorrer de sua vida, a partir dos contextos sociais vividos e dos valores da identidade familiar, constituída desde seu nascimento. De acordo com Melo e Campos (2019),

Cada pessoa carrega consigo vestígios da experiências familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira

docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades encontradas na sala de aula, que contribuem para que a identidade seja permanentemente desenvolvida, como um processo complexo e dinâmico (Melo; Campos, 2019, p. 50).

Desse modo, o processo de desenvolvimento da identidade profissional docente se dá ao longo de uma vida pessoal e profissional, que vai, aos poucos, se constituindo e (re)constituindo à medida em que a construção de novos saberes e experiências vão se amalgamando. Diante dessas experiências, ocorre paulatinamente um processo de amadurecimento e discernimento das ações pedagógicas que melhor contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, que culmina em um DPD. Para Marcelo Garcia (2009, p. 11), “o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”.

É irrefragável, portanto, que os cursos de formação continuada levem em conta a análise das práticas pedagógicas dos professores a partir de seus saberes profissionais, acadêmicos e, sobretudo, sua identidade docente. Entretanto, compreendemos que não há uma relação linear entre as experiências vividas por cada pessoa e a sua aprendizagem. Nesse sentido, destacamos o valor heurístico da Teoria da Subjetividade de González Rey (2017) para compreender a interface entre a identidade profissional docente e a subjetividade. Ou seja, como o processo de formação pode interferir nos participantes, em meio às produções subjetivas que envolvem suas histórias de vida, os sistemas relacionais dos quais participa a subjetividade social do contexto de aprendizagem, assim como pelas novas produções subjetivas que podem emergir nesse momento de aprender (González Rey; Mitjás Martínez, 2017).

A subjetividade, numa perspectiva cultural-histórica, no âmbito da Teoria da Subjetividade de González Rey (2008), pode ser concebida pelo caráter gerador do humano frente às condições da cultura. Desse modo, faz-se importante oferecer aos professores cursos de formação continuada que dialoguem com seus desejos e necessidades, que priorizem e instiguem a autoria e o protagonismo, como participantes ativos, reflexivos, intencionais e atuantes na formação pelo pertencimento ao espaço-tempo experienciado e pelo desafio de procurar soluções para problemas enfrentados no cotidiano escolar (Freire, 2007).

Para Muniz e Mitjás Martínez (2019, p. 42), “não se pode universalizar o desenvolvimento da subjetividade ou mesmo estabelecer etapas ou momentos fixos para sua ocorrência, ele é único para cada indivíduo e resultante da dinâmica das configurações subjetivas, tendo em vista os diferentes contextos em que está inserido”. A subjetividade configura-se na relação que estabelece com o contexto e suas relações com o outro. Da mesma forma, há uma subjetividade social, que é influenciada pelas subjetividades individuais daqueles que participam desse e de outros espaços sociais com elas articulados. Ademais, Muniz e Mitjás Martínez (2019) afirmam que

[...] há uma relação permanente entre a subjetividade social e a subjetividade individual, em que uma constitui momentos da outra de forma recíproca sem se diluírem um no outro. A subjetividade individual se constitui em inter-relação com a subjetividade social, pois é produzida pela pessoa em espaços sociais historicamente construídos. Na gênese de toda subjetividade individual está a síntese subjetiva dos mais diversos espaços sociais experimentados pela pessoa (Muniz; Mitjás; Martínez, 2019, p. 36).

A subjetividade do espaço escolar se constitui pelos sentidos subjetivos dos professores e de todas as pessoas envolvidas no contexto educacional, entre alunos, profissionais, familiares, funcionários, gestão, entre outros, o que, por conseguinte, torna a ação docente uma complexa produção de sentidos subjetivos dos integrantes desse espaço social, que é a escola. Para González Rey (2003, p. 78), “trata-se de compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual também é constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade”. Desta feita, na escola são estabelecidas subjetividades relacionadas à própria ação docente, que se constitui, reflexamente, em uma ação subjetiva.

A partir de nossas interpretações, entendemos a importância de o professor ter a compreensão do desenvolvimento da sua identidade profissional, tanto a partir de sua subjetividade individual quanto de uma subjetividade social. O reconhecimento da sua subjetividade como docente e de suas necessidades formativas na constituição da sua identidade profissional pode ajudar o professor na percepção da importância da apropriação de conhecimentos específicos para a atividade educativa. Nessa lógica Nóvoa (2009) enfatiza:

Ao longo dos últimos anos, temos dito e (repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. Temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. [...] exige que os professores sejam pessoas inteiras. [...] E que é fundamental reforçar a pessoa- professor e o professor-pessoa. [...] práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (Nóvoa, 2009, p. 38-39).

A constituição da identidade profissional perpassa por diversos fatores. Sendo a formação um deles, é indispensável pensá-la numa abordagem que considere a complexidade da ação pedagógica, as possibilidades de reflexão sobre sua própria prática, bem como da subjetividade dos professores a partir de seus saberes da docência. Melo, Campos (2019) afirmam que

[...] no processo de formação do professor, a apropriação dos saberes e conceitos científicos referentes ao desenvolvimento da atividade docente é essencial para que se possa avançar na compreensão da subjetividade da ação docente, isto é, a compreensão do significado de sua ação e, necessariamente contribuir para a constituição da autonomia e (trans)formação das concepções docentes sobre o que pensam e o que realizam, a partir dessa compreensão (Melo; Campos, 2019, p. 59).

A apropriação de saberes nos processos de formação perpassa pela necessidade de compreensão dos saberes adquiridos pela experiência da prática docente. Segundo Pimenta (1999), o processo de construção de identidade dos professores é mobilizado pelos saberes da experiência. Muitas vezes, esses saberes, implícitos na prática docente, são construídos individualmente pelos professores, mas não é dada a eles a devida valorização que merecem, ou explicitada como forma legítima de conhecimento.

À vista disso, nos espaços de formação continuada de professores deve-se considerar que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (Nóvoa, 1992, p. 27). Compreender a natureza dos saberes necessários para a prática pedagógica é importante para a construção da identidade profissional dos professores, por isso,

deve estar presente essa temática nos processos de formação. Reconhecemos que a identidade profissional docente está intrinsecamente vinculada aos saberes da docência e ao significado social da profissão, que se reflete nas práticas pedagógicas.

5.3 Prática pedagógica e saberes docentes

Para a presente pesquisa-formação, faz-se necessário esclarecer a definição de prática pedagógica, pois a centralidade dos temas trabalhados envolve diretamente a reflexão crítica sobre os processos de ensinar e aprender, no contexto da alfabetização de crianças. Nem toda prática exercida no contexto escolar pode ser considerada prática pedagógica, pois esta vai além do ato docente de aplicação de uma aula. De acordo com Franco (2016, p. 535), “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, em um agir mecânico que desconsidera a construção do humano”. O ato docente precisa ter uma finalidade que garanta sentido às ações e responda às demandas do contexto no qual está inserido. A prática docente avulsa, desconectada com o todo, perde o sentido e a direção. Para ser considerada uma prática pedagógica, a ação docente precisa ser entendida como prática social exercida com a finalidade de concretizar os processos de ensino e aprendizagem, diante de um exercício consciente e participativo (Franco, 2016).

De acordo com a perspectiva teórica adotada neste estudo, uma prática intencional dos processos de ensinar e aprender não pode se reduzir apenas a questões didáticas ou a conhecimentos teóricos sobre os conteúdos a serem estudados ou à aplicação de programas propostos por agentes educacionais. Para que a prática seja eminentemente pedagógica, tem que haver a ação consciente do professor. É preciso superação da visão de prática de transmissão de conhecimentos e da atitude docente de agir ativamente sobre o aluno que ocupa uma situação passiva, visto que na ação educativa transitam diferentes histórias, conflitos e acordos, encontros e desencontros, construções e desconstruções, que formam uma teia de relações que permeiam esse processo tão complexo.

Em virtude disso, para a prática ser considerada pedagógica, ela precisa estar articulada ao conhecimento como produção histórica e social. A ação docente deve estar comprometida com a reflexão sobre o que se faz e para que se faz, porque de uma forma, e não de outra, deve ser assumida por um caráter transformador de ações,

conforme a demanda dos alunos. Questionamentos a tomada de decisões para possibilidades de mudanças devem estar envolvidos no cotidiano do fazer pedagógico. Uma prática exercida com finalidade, planejamento, acompanhamento, interesse do professor, em favor da aprendizagem do seu aluno, pode ser considerada para além de um ato docente. Franco (2016) sinaliza, nesse sentido, que

A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno (Franco, 2016, p. 541).

De acordo com Contreras (2002), a maestria profissional docente está vinculada às transformações de práticas pedagógicas, por meio de uma ação consciente, a partir de uma postura reflexiva constante no processo educativo. Não é refletir somente sobre o que acontece dentro da sala de aula, mas, também, fora dela, em um contexto mais amplo do sistema educativo, dos contextos que condicionam e mediam o exercício profissional.

A prática educativa se dá, portanto, a partir de diferentes elementos contidos no ato docente, mediado por múltiplas determinações. Ela depende de saberes docentes envolvidos em sua formação, seus conhecimentos teóricos, sua experiência profissional e pessoal, sua história de vida, o contexto social e cultural vivido e muitos outros fatores. Franco (2016) considera que a prática pedagógica emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo e “é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas” (Franco, 2016, p. 536). Se os saberes docentes influenciam as práticas pedagógicas, se faz importante o debate sobre suas dimensões nesse contexto.

Pimenta (1999) destaca a questão dos saberes docentes como um aspecto importante a ser considerado nos processos de formação e nos estudos de constituição da identidade profissional docente, pois a prática pedagógica é rica em possibilidades para a constituição da teoria. Ela está permeada de elementos importantes ainda não configurados teoricamente. Os professores vão produzindo

saberes nas suas práticas em sala de aula, em um movimento constante de descobertas e sistematizações, no ato de ensinar e aprender enquanto ensina. Para Romanovski (2007, p. 55), ensinar e aprender são “processos direcionados para o mesmo objetivo: o conhecimento; ambos envolvem a cognição e a relação entre sujeitos. É nesse processo dinâmico, contraditório conflituoso que os saberes dessa prática profissional são construídos e reconstruídos”.

Sendo a prática pedagógica uma prática social, o professor tem a oportunidade de assumir um caráter transformador em suas ações. Os docentes produzem saberes pedagógicos por meio dela, e assim, constituem novas práticas. A busca de soluções por meio de novas ações, as tentativas de promoção do aprendizado, o enfrentamento de situações, a problematização, os questionamentos a respeito de suas ações, os diálogos são exemplos de elementos vinculados a essas práticas pedagógicas. Nesse movimento, os saberes docentes vão sendo reconstruídos, vão se alargando, se revelando.

Os estudos referentes a conceitos como prática pedagógica, formação de professores, identidade docente, profissionalização docente, autonomia, entre outros, movimentam-se pela temática sobre os saberes docentes. Diferentes autores vêm trabalhando esse tema a partir de uma pluralidade de tipologias. Os saberes docentes são aqui considerados não apenas como um repertório de conhecimentos específicos e mensuráveis, mas, constituídos, também, nas e pelas experiências pessoais e profissionais e que se constituem na identidade profissional, quando aliados a um movimento de flexibilidade da prática.

Neste estudo, consideramos os termos e conceitos utilizados como por: Pimenta (1999) – saberes da experiência, saberes do conhecimento, saberes pedagógicos; Gauthier (2013) – saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das Ciências da Educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experiências, saberes da ação pedagógica e Tardif (2014) – saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes da formação profissional, entre outros. Independentemente dos termos utilizados pelos autores, apontamos que estes se referem ao que Nóvoa (1992) entende como saber (conhecimento), saber-ser (atitudes) e saber-fazer (capacidade). Esses autores têm em comum a reflexão sobre a aquisição de saberes pela experiência vivida no contexto escolar, e esse é ponto central para esta discussão, de acordo com as nossas interpretações. Utilizaremos a

tipologia adotada por Pimenta (1999), por estar mais alinhada à teoria crítica assumida neste trabalho.

Três tipos de saberes da docência são identificados por Pimenta (1999): saberes da experiência, conhecimentos e saberes pedagógicos. Segundo a autora, nos processos de formação de professores, a fragmentação entre esses saberes deve ser superada e o que deve ser considerado é a prática social, ao afirmar que “estamos empenhados em ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise” (Pimenta, 1999, p. 17).

Para a referida autora, os saberes da experiência são aqueles produzidos no cotidiano docente, num processo de reflexão da prática mediatizada pelos alunos e pelos seus pares. Também são constituídos pela experiência enquanto aprendizes, no entendimento de quais professores foram mais ou menos significativos na vida do docente, e quais contribuíram mais ou menos para sua formação humana. Já o conhecimento, compreendido como um saber pela autora, se refere não apenas à informação, mas também, no “trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (Pimenta 1999, p. 21). De acordo com Pimenta (1999), para trabalhar as informações é preciso vê-las com inteligência, consciência e sabedoria, ou seja, vincular o conhecimento, de maneira útil, na produção de progresso e desenvolvimento, capacitando a produção de novas formas de existência, de humanização.

Gauthier (2013) aponta que a profissão-professor possui saberes próprios e específicos da docência e os nomeia por ofícios feito por saberes, entendidos como os vários saberes que mobilizam os professores em sua prática. Segundo a autor, a concepção de saberes do professor pode ser racional, mesmo não sendo um saber científico, e pode ser, também, um saber prático, que está ligado às ações produzidas pelo próprio professor. Ele pode não ser científico, mas é legítimo. O autor considera que esses saberes acontecem a partir tanto da sua experiência de vida profissional quanto pessoal, e são influenciados por questões culturais e pessoais, dependendo das condições históricas e sociais.

Os saberes dos professores constituem, segundo Tardif (2002 p. 36), um “saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Para o

autor, os saberes da formação profissional se referem àqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores; são os saberes pedagógicos, sobre o processo de ensino aprendizagem, os procedimentos didáticos, que envolvem o como ensinar.

Para Pimenta (1999), os saberes pedagógicos extrapolam o conhecer sobre o processo de ensino aprendizagem, porque eles são produzidos na ação. “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (Pimenta, 1999, p. 26). Os saberes pedagógicos, portanto, abrangem a questão do conhecimento, o saber da experiência e as necessidades pedagógicas que aparecem na prática.

Por isso, na formação de professores, não basta se discutir sobre o que vai fazer o que se deve fazer, mas, sim, o que se faz, porque os saberes sobre a educação e a pedagogia não geram saberes pedagógicos, mas sim, a partir da prática pedagógica. Portanto, os saberes pedagógicos compõem a identidade profissional dos professores, e por isso precisam ser considerados nos processos formativos. De acordo com Melo (2018),

[...] se a docência compõe-se de saberes específicos e pedagógicos, é indiscutível que haja a defesa por processos formativos que viabilizem a sólida formação teórica no campo específico, assim como a densidade de conhecimentos relacionados a dimensão pedagógica. Os saberes docentes estão diretamente vinculados a concepção de identidade profissional e por consequente, ao desenvolvimento profissional (Melo, 2018, p. 57).

Corroboramos com Nóvoa (1992, p. 27) ao afirmar que “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”. Esse é um aspecto que se refere à valorização da docência, a ser trabalhado nos processos de formação, pois considera os saberes construídos pelos professores em sua prática. Existem muitas formas de abordar os saberes elaborados pelos próprios professores. É importante, nessas abordagens, sobretudo, enfatizar que eles são construídos e constituídos a partir dos contextos vivenciados por cada professor e pelas necessidades sociais, históricas, políticas, econômicas, por suas características próprias.

Nesse sentido, salientamos a importância de repensar os cursos de formação continuada a partir da prática pedagógica dos próprios docentes e do contexto vivido por eles. A identidade profissional docente é constituída a partir da significação social da profissão. Quando as ações dos professores são confrontadas com teorias já existentes e sistematizadas, novos saberes são integrados às suas práticas, além de tornar possível a criação de novas teorias, o que, a nosso ver, fortalece a profissionalização dos professores, a partir das identidades já constituídas dos próprios participantes nos processos de formação. Ao considerar os saberes do próprio professor em sua formação, há um processo de autoformação, no qual seus saberes são reelaborados por meio de uma ação reflexiva e são agregados à sua identidade docente. Nesse sentido, sua prática é melhor compreendida e, muitas vezes, (re)significada por meio de novas ações, promovendo, assim, um desenvolvimento profissional.

5.4 Autonomia e profissionalização docente: caminhos para o desenvolvimento profissional docente

O debate em torno do DPD postula a discussão que envolve a autonomia dos professores em seu processo de trabalho. Nesse entendimento, torna-se crucial o diálogo acerca desse tema nos processos de formação, comprometidos com a profissionalização docente. A autonomia docente, a partir do entendimento de Contreras (2002), consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e ser professor, bem como a consciência sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade. Fazer e ser professor se relaciona com a identidade docente construída ao longo da vida profissional do professor. Nóvoa (2000) explica que:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (Nóvoa, 2000, p. 17).

As ações da prática docente são fundamentadas na identidade docente de cada um, mas, muitas vezes, o professor tem o sentimento de não controlar o seu trabalho, devido aos controles externos, provenientes das políticas que regulamentam o

sistema educacional. Nesse sentido, a autonomia docente pode ser definida, de forma ampla, pela capacidade dos professores de tomarem decisões sobre a sua prática educativa, sem submissão a um controle. A autonomia é ilusória quando o professor não concebe o ensino e apenas o aplica a partir de controles externos. Sendo assim, o ensino se torna apenas uma prestação de serviço. Quando o professor busca soluções instrumentais desenvolvidas a partir de uma lógica cientificista, ele não tem autonomia.

Ao contrário, a autonomia pode se constituir na superação do fazer instrumental, quando há reflexão crítica sobre seu fazer pedagógico. Dessa forma, a autonomia pode ser entendida como qualidade educativa (Contreras 2002). Mas, nesse sentido, a autonomia acontece, exatamente, na atividade docente, na sua prática em sala de aula. Porém, diante de tantas obrigações, orientadas pelo controle institucional interno (escola) e externo (Estado), que necessitam ser cumpridas frente às atribuições dos professores, surgiram questionamentos: como exercer um papel ativo na construção e consolidação de uma autonomia docente diante das imposições das atuais políticas educacionais? Como construir uma autonomia que atenda às necessidades dos alunos frente às determinações externas? Como vivenciar a autonomia docente mediante as conformações curriculares impostas pela BNCC?

O professor lida, em sua sala de aula, com situações reais e problemáticas, e precisa utilizar estratégias para acontecer o ensino e a aprendizagem. A autonomia oferece a ele estratégias de intervenção para a solução de situações previsíveis e também imprevisíveis que acontecem nesse processo. Muitas vezes, o trabalho docente demanda uma parcela de improvisação e adaptações às situações, principalmente às novas situações. Nem sempre o que foi planejado é o que realmente acontece na prática, devido à complexidade do processo educativo e à dependência de vários fatores que o influenciam. Tudo isso exige do professor reflexão e discernimento para compreender as situações, os problemas, e organizar ou reorganizar os objetivos da aula, ao considerar as necessidades e demandas dos alunos nas situações de aprendizagem. Essa busca requer autonomia docente.

Os limites à autonomia docente atingem diretamente o desenvolvimento da profissionalização. Na perspectiva da autonomia profissional, Contreras (2002) aponta a que a profissionalidade está ligada a três qualidades fundamentais para o debate sobre a construção de autonomia docente: a obrigação moral, o compromisso com a

comunidade e a competência profissional. Em relação à obrigação moral, esta se refere ao ensino a partir da consciência de que o professor se encontra em situação de superioridade intelectual sobre o seu aluno e de seu poder de influência sobre ele e da consciência de que toda ação docente tem consequência moral. O compromisso com a comunidade se refere à consciência de que a educação envolve a participação da comunidade no ensino; então, o professor deve interpretar as suas aspirações e concretizá-las no processo educativo, legitimando o direito da comunidade em intervir na educação. Na dimensão da competência profissional, estão envolvidos o domínio de habilidades, competências didáticas, conhecimento do conteúdo e, além disso, a capacidade de reflexão crítica, que permite ampliação, flexibilização e aprofundamento de seus conhecimentos profissionais. O autor sinaliza que,

[...] estes três aspectos da profissionalidade docente, estas três exigências do trabalho de ensinar, podem ser concebidas e combinadas de maneiras diferentes em função das concepções profissionais das quais se parta, e que dependem, por sua vez, da forma em que se entenda o ensino: seu contexto educacional, seu propósito e sua realização. E logicamente estas concepções darão lugar a diferentes formas de entender a autonomia profissional do docente (Contreras, 2012, p. 95).

Nesse sentido, a autonomia deve ser entendida como a capacidade de agir conscientemente por si e para si, na sua dimensão individual e social, com capacidade de reflexão crítica nos momentos de atuação profissional. A autonomia acontece na busca de garantia das necessidades e do bem-estar individual e coletivo, a partir de relações de cooperação e reciprocidade entre alunos, colegas de profissão, a comunidade escolar como um todo. Isso vai além das relações de subordinação e submissão.

Essas considerações se fazem relevantes para o processo de formação continuada comprometido com a profissionalização docente. Contreras (2002) indica que não se pode segregar teoria e prática. Segundo o autor, é preciso reuni-las e revelá-las diretamente no contexto social no qual acontece o fenômeno educativo, porque a verdadeira profissionalização acontece a partir da compreensão da prática educativa como compromisso social. Nesse sentido, a problematização da prática educativa nos contextos de formação é o eixo articulador da construção de novos saberes e, portanto, do DPD. Assim sendo, o tema da autonomia docente, ao ser debatido nos cursos de formação, em prol de um conhecimento para atuação do

professor, poderá contribuir para o fortalecimento de uma visão coletiva e emancipatória de docentes participantes.

Um exemplo de fragilização da autonomia docente vem ocorrendo no processo formativo com o Tempo de Aprender, proposto pela PNA, na medida em que desconsidera os saberes da experiência e a identidade profissional docente. Muitos enfrentam dificuldades em lidar com essa situação. Por insegurança, acabam por executar práticas sustentadas por políticas alinhadas às concepções regulamentárias e tecnocráticas com caráter autoritário.

As atuais diretrizes políticas reguladoras, como as DCN e a BNCC e a PNA, geram pressões no trabalho docente e subordinação dos profissionais, que se sentem ameaçados, controlados e impedidos, muitas vezes, de atenderem as necessidades reais de seus alunos. O excesso de responsabilidade atribuído por essas diretrizes restringe a ação reflexiva na prática educativa e, nesse contexto, limita o potencial de transformação social relativo aos processos educativos.

Entretanto, é sinalizado por Contreras (2012) que a reflexão crítica é libertadora “porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um autoengano” (Contreras, 2012, p. 181). Quanto mais autonomia docente houver, mais possibilidades haverá de que os professores possam questionar a estrutura das instituições, desvelando a forma como elas lhes impõem limites e atribuem sentido moral e político às suas práticas docentes.

Todo esse debate acerca da autonomia docente evidencia a necessidade de estratégias formativas que permitam a sua expansão nos processos de formação profissional dos professores. Ações de reflexão sobre a autonomia precisam estar integradas aos processos de formação, com vista à condução do seu desenvolvimento e conscientização da sua influência na profissionalização docente. Processo de mudanças de práticas exigem discernimento e autonomia, para enfrentamento de situações já concretizadas. É função dos processos de formação continuada oferecer aos professores perspectivas de análise que compreendam os contextos históricos, sociais, políticos, econômicos, organizacionais, políticas educacionais, entre outros, para que consigam situar-se como sujeitos autônomos, a fim de provocarem intervenções conscientes no contexto da sala de aula.

Sendo os processos de formação a base do processo constitutivo da profissionalização, é urgente que os programas de formação continuada em serviço sejam pautados a partir do debate acerca da autonomia, identidade dos professores e dilemas vividos no cotidiano escolar, de modo a se constituírem em verdadeiros espaços de formação e desenvolvimento profissional do docente. De acordo com Melo (2018, p. 57), “[...] a docência é uma profissão que exige formação permanente” e as formas como os saberes são mobilizados nos cursos de formação são “relevantes e devem ser consideradas como balizadoras dos processos formativos, pois é por meio deles que os professores se identificam com a profissão docente”. Nesse sentido, para colaborar com os processos de desenvolvimento profissional, não basta trabalhar os conhecimentos específicos das disciplinas e conteúdos nos processos de formação, pois a docência abarca a exigência de saberes profissionais inerentes à sua profissão. Por esse motivo, é imprescindível que a formação esteja em sintonia com as demandas e necessidades de saberes profissionais do próprio grupo em contexto de trabalho.

Deve ser o professor o protagonista de seu processo formativo, mas, só poderá acontecer dessa forma se compreender as fragilidades de suas próprias ações, a partir de sua consciência crítica em relação a seus próprios saberes. Para isso, os processos formativos precisam se alinhar às necessidades formativas dos professores, a partir dos desafios cotidianos que a prática pedagógica lhes impõe. Além de refletir sobre a sua prática, é importante que os professores ampliem seu olhar a partir do que outros professores pensam e fazem na sala de aula. Uma perspectiva dialógica, portanto, deve se fazer presente nos processos de formação, o que reafirma a relevância de uma cultura formativa no interior das escolas.

De acordo com Pryjma e Oliveira (2016), a busca de apoio com seus pares pode possibilitar um melhor desempenho no enfrentamento das dificuldades enfrentadas na sala de aula e encaminhamentos mais adequados aos problemas colocados no contexto em que os professores atuam. O diálogo com professores mais experientes pode ser um importante fator de aprimoramento do trabalho docente, considerando a relevância da interação respeitosa e apoio contínuo. Portanto, a reflexão na ação vai além de uma reflexão da prática individual, para a busca de mudanças necessárias e adequadas ao fazer pedagógico.

O trabalho em sala de aula exige permanente aprendizagem profissional, que deve acontecer por meio de contínuas reflexões sobre a experiência, o que permite analisar e refletir de forma ampla a prática pedagógica e, a partir daí, buscar transformações que resultem em seu desenvolvimento e fazer profissional. Nessa perspectiva, a pesquisa da própria prática torna-se fundamental para o desenvolvimento de saberes e produção de conhecimentos para o exercício da docência e conscientização de sua própria ação (Pryjma; Oliveira, 2016). Essa ação reflexiva individual deve estar acompanhada de um processo de diálogo e interações coletivas, com trocas de experiências que permitam fortalecimento do grupo do corpo docente. Melo (2018) reitera que

A formação somente poderá produzir transformações nas práticas pedagógicas se for planejada e desenvolvida juntamente com os professores, a partir de seu envolvimento, na coletividade. Será por meio da consciência de suas fragilidades formativas que os professores irão buscar alternativas e aprofundamento teórico a respeito de questões que os afligem, muitas vezes de difícil solução (Melo, 2018, p. 118).

A formação é condição necessária para o DPD, pois a profissionalização docente deve ser um processo permanente na vida do professor. Essa, portanto, produz saberes e identidade docente. Nesse sentido, os processos formativos têm uma responsabilidade com a constituição de autonomia docente nos processos educativos, consideração aos saberes da experiência dos professores, e reconhecimento de suas subjetividades constituídas a partir de suas histórias de vida pessoal e profissional. “Qualquer discussão sobre o desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho” (Marcelo Garcia, 1999, p. 12). A consciência de que todos esses fatores influenciam nas práticas em sala de aula é um grande passo para propostas de formação mais efetivas.

Mudanças efetivas nas práticas docentes ocorrem somente quando há uma conscientização a partir de reflexões individuais e coletivas fundamentadas na realidade vivida e alicerçada em estudos teóricos. As discussões e relações interpessoais entre os pares é de suma importância nos contextos em que ocorrem a formação. Nesse sentido, de acordo com Melo (2018),

[...] processos formativos pautados por sólidos conhecimentos sobre educação e ensino, organizados a partir das necessidades e interesses dos professores participantes, que instiguem reflexões fundamentadas sobre as práticas pedagógicas e tenham como finalidade discutir as relações interpessoais podem contribuir para produzir transformações (Melo, 2018, p. 144).

O processo de formação de professores deve estar comprometido com as necessidades formativas, baseadas no contexto vivido com o escopo de que, por meio de reflexões individuais e coletivas, práticas educativas sejam reverberadas em transformações frente às urgências da educação. O processo formativo cumpre seu papel em relação ao desenvolvimento profissional quando possibilita novo sentido à prática pedagógica, por meio da reflexão crítica da realidade, porque, como destaca Nóvoa (2012), o que importa não é somente a realidade vivida, mas a realidade sentida, pensada e interpretada.

As análises que empreendemos nesta seção foram essenciais para ampliar e aprofundar a compreensão de nosso objeto de estudo. O tratamento científico dos conceitos balizadores dessa tese, quais sejam, formação, formação continuada, saberes docentes, profissionalização e identidade profissional, como dimensões aglutinadoras do conceito de desenvolvimento profissional docente foram fundamentais para a produção de interpretações explicitadas nas próximas seções.

Na seção seguinte apresentamos o delineamento da pesquisa-formação, seus percursos, seu cenário e protagonistas.

6 O CONTEXTO DA PESQUISA E A PRODUÇÃO DE INTERPRETAÇÕES

Para que a lagarta se converta em borboleta, deve encerrar-se numa crisálida. O que ocorre no interior da lagarta é muito interessante; seu sistema imunológico começa a destruir tudo o que corresponde a lagarta, incluindo o sistema digestivo, já que a borboleta não comerá os mesmos alimentos que a lagarta. A única coisa que se mantém é o sistema nervoso. Assim é que a lagarta se destrói como tal para poder construir-se como borboleta. E quando essa consegue romper a crisálida, a vemos aparecer, quase imóvel, com as asas grudadas, incapaz de desgrudá-las. E quando começamos a nos inquietar por elas, a perguntar-nos se poderá abrir as asas, de repente a borboleta alça voo (Morin, 1996, p. 284).

O processo de pesquisa implica obrigatória e adequada articulação entre o objetivo do estudo, a teoria que a fundamenta e a metodologia coerente com os pressupostos teóricos. Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos utilizados para a produção das informações e das interpretações e sua articulação com o referencial teórico discutido anteriormente nesse trabalho. A partir do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores, buscamos apreender o fenômeno para além da aparência e produzir um conhecimento científico na intenção de revelar o movimento do real.

Essa investigação, desde os primeiros movimentos de elaboração de seu planejamento, teve como intencionalidade criar um espaço-tempo de formação que pudesse garantir a participação crítico-reflexiva das professoras alfabetizadoras. Por meio desta pesquisa-formação, buscamos fazer rupturas com modelos formativos que produzem dicotomias entre a teoria e a prática, bem como com processos formativos que não têm como centralidade o envolvimento e protagonismo dos docentes. A formação continuada, quando é desenvolvida à margem das concretas necessidades formativas dos docentes, gera o sentimento de não pertencimento ao processo de formação e, por conseguinte, pouco contribui para as necessárias transformações da prática pedagógica.

Cientes dessa premissa, orientamos a condução da pesquisa-formação a partir dos referenciais teórico-metodológicos acessados, entre os quais destacamos: Domingues (2009); Ibiapina (2008); Pimenta (2005). Reconhecendo a influência do diálogo na construção do conhecimento, diante da interação entre as participantes desse tipo de investigação, entendemos ser necessário a criação de um espaço de comunicação e expressão, a fim de alcançar os sentidos construídos durante o

processo de pesquisa, um espaço dialógico na qual as participantes se permitam pensar e refletir sobre as questões propostas tendo em vista a aprendizagem.

Para criação desse espaço, se fez necessário a construção do cenário social da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005). Esse espaço não diz respeito a um lugar físico, no qual decorre a pesquisa, mas, sim, ao vínculo entre os participantes da investigação, principalmente ao pesquisador. O cenário social da pesquisa se constrói diante das interações entre os participantes, em permanente constituição ao grupo, que é gerador de segurança, confiança, pertencimento ao processo vivido. Sua efetivação acontece no decorrer da pesquisa e tem como prioridade gerar um espaço social em que os participantes possam se expressar de forma livre, espontânea, e tenham o desejo de permanecer na pesquisa, emergindo como agentes na pesquisa.

É indispensável sensibilidade e aguçada percepção das demandas educativas dos participantes, além da criatividade por parte da pesquisadora para construir e manter vínculos positivos durante o processo da pesquisa, proporcionando um ambiente favorável para a expressão das participantes. Para que a pesquisadora e as participantes possam atuar como sujeitos, a criação desse espaço precisa ser dialógica e de autoria de pensamento, a partir das suas reais experiências como professoras.

Desse modo, a fim de criar esse ambiente, nos dois primeiros encontros foi realizado um planejamento geral, de forma reflexiva e colaborativa, a partir das inquietações apresentadas pelas professoras a respeito dos processos vividos no contexto escolar no ano letivo em curso. Posteriormente, seguimos uma elaboração gradativa de estudos e reflexões a partir das necessidades do grupo diante das discussões subsequentes. Ficou combinado que os encontros se dariam no decorrer de, no mínimo oito, mas, que poderiam ocorrer outros, caso necessário, dependendo da demanda e interesse dos participantes. Durante o período dos encontros, houve a constante análise e interpretação das informações já levantadas nos encontros anteriores.

Desde o primeiro encontro, a pesquisadora ressaltou que esse caminho metodológico, por ser de abordagem qualitativa, seria passível de mudanças, a depender da constituição e do movimento do grupo, dos condicionantes que, porventura, pudessem influenciar o desenvolvimento dos trabalhos. Segundo Melo

(2018), o pesquisador pode reconsiderar as decisões metodológicas ou o instrumento de construção de dados, se e quando for necessário.

A metamorfose da borboleta foi escolhida pelas professoras alfabetizadoras da Escola Municipal Josiany França, para exemplificar o processo pelo qual passaram durante o Curso de Formação de professores do Diário de Ideias, realizado nessa escola, no ano de 2019, por professoras formadoras da Área de Alfabetização da Eseba. Ao acessar os relatos e reflexões produzidos pelas professoras participantes do referido curso, nos inspiramos no ciclo de vida da borboleta para apreender os sentidos e significados da pesquisa ora realizada.

Com a finalidade de assinalar a relevância do processo de transformação ocorrido durante o período de formação, três professoras declararam que:

[...] a experiência que vivenciamos foi nos transformando nessa jornada. Como lagartas comilonas, degustamos cada momento, de cada encontro na formação, em que trocamos ideias e nos inserimos como protagonistas e autoras dessa caminhada. Vivenciamos o momento do casulo, no qual nos resguardamos em pensamentos e refletimos em situações que estavam impactando nossa escola para uma mudança real. Até que alcançamos o momento de libertação, de alçarmos voos possíveis e que até então, imaginávamos serem impossíveis (Guerra; Fernandes; Mendes, 2002, p. 301).

Diante do registro aludido, fica evidente a relevância da experiência formativa que viabilizou às professoras o protagonismo nas atividades desenvolvidas, culminando no movimento crescente de reflexividade sobre o vivenciado nesse processo, em interface com suas práticas pedagógicas. Esse fragmento de texto assinala o potencial formativo de experiências de formação continuada que preconizam o desenvolvimento de atividades reflexivas sobre a própria ação docente, tendo como ponto de partida a problematização da realidade escolar, na busca de construir, de forma coletiva e dialógica, alternativas de superação dos problemas. As interações entre os colegas de profissão, nos espaços de formação, são fundamentais para o desenvolvimento de profissionais crítico-reflexivos e transformadores em prol ressignificação do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, as mudanças nas concepções das professoras, sobre o processo de ensinar e aprender, demandam espaços de formação para reflexão contínua sobre a prática pedagógica, tempo para estudo e compreensão sobre a necessidade de promover transformações para o desenvolvimento humano de

docentes e estudantes. Essa atividade reflexiva abarca aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos, culturais, que incidem sobre as escolhas e tomadas de decisão, promovendo possibilidades de transformações da prática docente.

Compreendemos o processo investigativo aqui relatado como potencialmente transformador, a partir das contradições que emergiram nos movimentos de reflexão coletiva, como também individuais, durante os encontros do Grupos Dialogal. Na medida em que assumimos como método de pesquisa a aproximação com o Materialismo Histórico-Dialético, foi possível compreender que o movimento do pensamento humano, referente ao mundo exterior, traz consigo contradições e conflitos que geram transformações e, nesse sentido, são representações do real, mesmo que se traduzam por meio de oposições, paradoxos ou contradições. Outro ponto a ser destacado nesse contexto é o movimento de formação baseado em processos críticos e reflexivos fundamentados em trocas de ideias e experiências entre as participantes em caráter colaborativo e de interação, mediados pela pesquisadora.

Por meio dos fundamentos do referido método, buscamos compreender a dinâmica das transformações e mudanças nas concepções das professoras, sobretudo no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, a partir das reflexões oriundas do estudo de referenciais teóricos sobre o tema. Tendo em vista as ressignificações de concepções, esta pesquisa, desde o seu início, teve como essência constituir-se em um espaço-tempo de formação que viabilizasse a participação reflexiva das professoras alfabetizadoras, especialmente a respeito de suas próprias práticas e seus conhecimentos teóricos.

Esse caminho teórico-metodológico assumido neste estudo está embasado em resultados de pesquisas em educação, que evidenciam a necessidade de que os processos formativos, tanto iniciais quando de formação contínua, sejam concebidos a partir da unidade teoria-prática, tendo os professores como protagonistas desses processos; e, por conseguinte, de alcançar o desenvolvimento profissional docente, necessário para produzir as transformações demandas pelas realidades escolares (Nóvoa, 2022; Pimenta, 2005; Josso, 2007; Marcelo Garcia, 2009; Ghedin, 2005).

O processo da pesquisa configurou-se como ação de formação de professoras alfabetizadoras, na modalidade de investigação de pesquisa-formação. Portanto, pesquisamos, em constante escuta da voz docente, visto que nosso objetivo de

pesquisa ressalta a resignificação de concepções de ensino e aprendizagem dos processos de leitura e escrita e possibilidades de transformações das práticas educativas. Foi, portanto, imprescindível valorizar, de forma sensível e atenta, as vozes das professoras. Isso envolveu considerar o processo de desenvolvimento das identidades profissionais das professoras participantes, suas experiências, sua configuração histórica, seus discursos.

Dentro desse contexto, houve constante preocupação com a contribuição da pesquisa-formação para as aprendizagens reflexivas interpretativas, na qual, de acordo com Josso (2007), elementos das identidades docentes revelados nos diálogos podem ser refletidos e fomentadores de identificação de ações e novas práticas. As interpretações das experiências vividas no passado são substanciais para novas escolhas e promoção da autonomia. Por isso, a busca da articulação entre a prática docente das participantes e referências teóricas sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, a partir de suas demandas, foi essencial nesta pesquisa.

Desde a concepção do projeto de investigação, quando optamos pela metodologia da pesquisa-formação, já havia a intencionalidade de “pesquisar para transformar”, no sentido de que os autores da investigação acabam criando representações que interferem na realidade estudada. Nesse sentido, tanto a pesquisadora quanto o grupo de professoras alfabetizadoras, ao estarem imersas no processo de leitura e estudo de textos, aguçaram o olhar para suas práticas pedagógicas a partir do envolvimento com os debates propiciadores de reflexões críticas. Assim, se tornaram pesquisadoras da própria prática, ou seja, se constituíram participantes, protagonistas e autoras do desenvolvimento teórico sustentado. Acreditamos que a realização de uma pesquisa que considere os professores como produtores de conhecimento, sujeitos-autores críticos-reflexivos do seu próprio processo formativo contribua para a reflexão sobre a prática docente, sua condição de trabalhador, bem como os limites e possibilidades de sua ação.

Desde o início do trabalho em campo, tínhamos a perspectiva de que a participação poderia ser uma possibilidade promissora para se refletir sobre rumos para a formação de professores alfabetizadores e para o fortalecimento da parceria entre a universidade e escolas do Ensino Básico. Outrossim, visávamos a

possibilidade de contribuição para o desenvolvimento profissional das professoras, bem como a atribuição de novos significados à própria profissão docente.

Esta pesquisa, portanto, focalizou a participação ativa de professoras alfabetizadoras, oportunizando discussões teórico-práticas, realizadas em encontros com cunho reflexivo e colaborativo sobre as concepções de alfabetização e possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas, a partir do processo de pesquisa-formação. Ações de formação e discussão em grupos foram organizadas a partir das concretas necessidades formativas das professoras em exercício, a fim de envolver as participantes em todo o processo.

As professoras envolvidas tiveram a oportunidade de refletir sobre suas práticas à luz das teorias e dos relatos das colegas, frente às dificuldades encontradas no processo de alfabetização e, assim, produzir conhecimentos de forma singular e de modo coletivo. É nesse sentido que esta pesquisa tem natureza colaborativa. De acordo com Ibiapina (2008), a oportunidade de produção de conhecimentos e desenvolvimento profissional dos sujeitos participantes pode ser, ao mesmo tempo, uma atividade de pesquisa e formação. Além disso, esse tipo de pesquisa visa a transformação de determinada realidade, num processo de emancipação dos indivíduos que dela participam. Ou seja, há uma postura de co-responsabilidade em relação às situações vividas durante a investigação-formação, na qual, colaboram entre si, visando novas apreensões e conhecimentos. Pimenta (1999) salienta que o movimento de troca de experiências e saberes entre os envolvidos na pesquisa constitui-se em saberes que reverberam em novas ações.

Nesse contexto, a pesquisa se desenvolveu tendo em vista a busca de contribuições no que se refere à reconstrução do conhecimento profissional e do desenvolvimento da identidade e dos saberes docentes. Além disso, o esforço de possibilitar a construção de conhecimentos de forma coletiva e colaborativa, em consonância com as demandas do cotidiano das escolas e ressignificações do fazer pedagógico, foi a tônica de nossas propostas de atividades. A reflexão crítica sobre a práxis pedagógica pode fomentar transformações em prol da melhoria da Educação Básica, em especial nos processos de alfabetização, e essa tenção permeou as conversas, relatos e discussões durante nossa investigação.

Durante a pesquisa, não tivemos a pretensão de coletar dados como objeto pronto e acabado para análise durante a investigação. Na tentativa de superar um

modelo de pesquisa que reduz o professor a objeto de estudo, baseados nas considerações de Pimenta (1999), Marcelo Garcia (1999), Josso (2004), Ibiapina (2008), Melo (2018), entre outros, construímos o corpus da pesquisa na interação entre as professoras, a partir de suas próprias experiências vividas no contexto escolar. Nesse sentido, buscamos utilizar a pesquisa na formação como exercício crítico-reflexivo, com vistas à possíveis transformações nas práticas pedagógicas e, por conseguinte, à promoção do desenvolvimento profissional. A pesquisa teve foco na participação ativa das professoras alfabetizadoras, bem como nas discussões que confluíram para a unidade teoria-prática refletida, por meio das atividades propostas no planejamento das temáticas das sessões do Grupos Dialogal.

Consideramos que as concepções e práticas efetivas das professoras alfabetizadoras não têm apenas razões de natureza teórica e filosófica, mas, também, razões ideológicas e políticas. A partir dos dados empíricos sobre o fazer pedagógico, o real pode ser observado nos relatos e opiniões diretamente em sua aparência e indiretamente em sua essência (Ximenes, 2020). Dessa forma, neste trabalho, houve diversas possibilidades de entender e desvelar os processos presentes nos depoimentos, a fim de distinguir o que é aparente e o que é essencial no apreender da realidade investigada.

Por meio das sessões de Grupo Dialogal, tivemos a oportunidade de realizar a escuta atenta das professoras alfabetizadoras. Essa metodologia foi propiciadora de vigorosas interações, de troca de saberes, experiências e reflexão coletiva, em conformidade com as proposições de Domingues (2006), que indica a relevância de constituir espaços dialógicos como potencialmente formativos.

Em cada encontro, foi disponibilizado para as participantes um material impresso contendo citações e referências bibliográficas de autores sobre os assuntos trabalhados, com a finalidade de propiciar o adensamento teórico, de modo a buscar a unidade teoria-prática refletida. Foram também disponibilizados trechos dos diálogos do encontro anterior e registros das participantes. Em cada encontro, houve a proposição de uma atividade de reflexão oral e outra de registro no caderno de Registros Reflexivos¹⁷, que se constituem, também, em importante fonte de análise e

¹⁷ Registros Reflexivos foi o nome dado ao caderno recebido por cada participante, no primeiro encontro. Nele, poderiam ser registradas as atividades, indagações, dificuldades encontradas, relatos, reflexões, percepções, descobertas, registros de práticas, estudos teóricos, ou qualquer situação que gostariam de compartilhar, ou apenas para sua reflexão individual.

produção de interpretações sobre o objeto de estudo. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram adotados considerando a necessidade de fomentar constantemente o processo dialógico entre as participantes. Os registros escritos sempre foram precedidos de discussão e de reflexão sobre o que seria referido e qual o sentido da atividade. Após a leitura realizada pela pesquisadora, trechos eram selecionados e devolvidos às participantes, com o objetivo de estabelecer o diálogo sobre o que elas pensam, tendo em vista os registros feitos. Trechos das reflexões escritas também foram socializados e puderam contribuir com a troca de experiências entre as participantes.

A escolha pelos Núcleos de Significação como procedimento para a análise das informações contidas no material empírico permitiu a compreensão das múltiplas relações das situações vivenciadas no processo de formação e pesquisa. O processo de análise das falas das professoras permitiu captar o incessante movimento de apreensão da realidade e busca de contraposições que permitiram o movimento de síntese nas abstrações das contradições (Aguiar, 2015)

6.1 As professoras participantes e o cenário da pesquisa

Em conformidade com as finalidades da pesquisa, utilizamos como critério para escolha de colaboração na pesquisa as professoras alfabetizadoras que participaram da “Formação Diário de Ideias”, realizada em 2020, por professores e professoras da Eseba-UFU, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. As professoras foram convidadas para uma reunião de esclarecimentos acerca da proposta metodológica da pesquisa e, na ocasião, foi explicado que a adesão seria voluntária. Às professoras que manifestaram interesse em participar da pesquisa foram esclarecidas sobre todo o processo metodológico, assim como em relação aos objetivos e informações necessárias. As professoras que consentiram a participação, receberam o Termo de Consentimento de Livre Consentimento – TCLE (Apêndice A) para leitura e posterior devolutiva com a assinatura. Os cuidados referentes à ética em pesquisas com seres humanos foram providenciados, respeitando e preservando os participantes da pesquisa e demais envolvidos. Para preservar a identificação dos participantes foram criados nomes fictícios para citar as suas falas, conforme Quadro 6, a seguir:

Quadro 6: Dados das professoras participantes

PSEUDÔNIMO	GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO
Íris	Pedagogia	9 anos	anos
Lírio	Pedagogia	24 anos	anos
Rosa	Pedagogia	25 anos	anos
Girassol	Pedagogia	28 anos	anos
Lótus	Pedagogia	Anos	anos
Margarida	Letras	25 anos	anos

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Solicitamos que cada professora apresentasse suas motivações para a escolha do exercício da docência, revelando alguns pontos importantes: tempo na profissão, experiência formativa, processo de escolarização vivido na alfabetização, influência da família para escolha da profissão, entre outros. Segue a apresentação das participantes acrescida de seu pseudônimo.

Como comentamos anteriormente, no início desta seção, optamos em referenciar o processo de transformação da lagarta em borboleta para aduzir as possibilidades de mudanças nas concepções das professoras alfabetizadoras sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Desse modo, foi acordado, entre as participantes da pesquisa, a escolha de nomes de flores para os pseudônimos, tendo em vista, a analogia entre flores e borboletas.

“Eu sou a Íris e trabalho com a docência há 9 anos. Neste percurso me encantei pelas infâncias e pela alegria dos encontros com as crianças. Desde então, tenho atuado nas áreas da Educação Infantil e alfabetização, me dedicando aos estudos e buscando trilhar caminhos para a construção de uma educação mais humana, criativa, sensível e afetiva. Desde a minha infância, a leitura e a escrita sempre foi um mundo de descobertas, aventuras e possibilidades! Como professora não poderia ser diferente, me apaixonei pela alfabetização e todas as maravilhas do processo! Sou mineira, nascida em uma cidadezinha do Triângulo Mineiro. Cresci rodeada de amigos, brincadeiras na rua, livros e muita natureza. Em casa, desde pequena, os estudos sempre foram prioridade. Minha trajetória escolar foi toda em instituições públicas, e hoje vejo que alguns professores e o incentivo da minha família foram fundamentais para garantir meu desejo de seguir sempre aprendendo!”






“Eu sou o Lírio e trabalho com docência há 24 anos. A docência não foi a primeira escolha, mas pelas oportunidades que existiam na época que estava terminando o colegial, foi o que eu pude fazer, pelas condições financeiras da família, por morar em uma cidade do interior de São Paulo, chamada Caconde e não ter maiores ofertas de estudo nesse município. Mas nunca estudei forçada ou com pouca vontade, abracei a oportunidade e fiz o melhor de mim nas condições que tive. Hoje, me considero muito dedicada ao que faço e procuro o melhor da profissão, principalmente trabalhar com entusiasmo frente a tantas divergências. Sempre atuei no ciclo inicial do ensino fundamental e estou aprofundando mais na educação infantil como Analista Pedagógica. Sei que tenho muito a aprender e também a ensinar. Sou dedicada, criativa, imprevisto com cuidado e destreza e quando vejo que estou ficando chateada com algo na educação, procuro melhorar. Fiz inúmeras formações de capacitação, graduações e pós, sempre voltadas para a educação. Sou apaixonada pelo o que faço e faço com carinho. Apesar de ser apaixonada pela educação como profissão, não fui criada com entusiasmo para a leitura e estudos, meu pai queria que eu estudasse para crescer mais e não ficar trabalhando na roça (agricultura familiar) que é muito sofrido para o pequeno produtor. Minha mãe não se preocupava com estudos, então não me incentivava, pois, na época dela, estudar era muito difícil e sofrido. Então segui a carreira por mérito e esforço. Como estudante, sempre fui dedicada e muito esforçada, como consequência era muito elogiada e tive ótimas professoras. Fui colega de profissão da minha primeira professora Maria Augusta, meu exemplo, e minha amiga de rede social hoje em dia. Quero continuar aprendendo e ser exemplo de alguém também como teve meus exemplos de professores.”




“Eu sou a Rosa. Trabalho com docência há 25 anos. Sempre sonhei em ser professora. Minha mãe era merendeira em uma escola e eu ia cedinho com ela para ajudar a varrer as salas antes dela ir para cozinha preparar o lanche. Enquanto esperava o portão abrir eu brincava nas salas de aula, fingindo ser a professora. Sempre gostei de estudar, ler e desenhar. Brincava de escolinha com minha irmã e as bonecas de milho no fundo de casa. Sempre que tinha apresentação na escola eu era a primeira a me candidatar. Meu pai sempre nos incentivou a ler, comprava coleções de gibis e revistas como "nosso amiguinho" e eu gostava porque tinha jogos e brincadeiras. Também colecionava figurinhas da turma da Moranguinho e vários papéis de carta. Me lembro que escrevia histórias em um caderno. Uma tia, irmã da minha mãe, era professora e eu amava ir pra casa dela mexer nas provas, nos livros e era apaixonada por tudo aquilo. Fui mãe muito nova e sempre incentivei minhas filhas a estudarem. Comprava livros e história em áudio, fita cassete, pra elas ouvirem. Fiz o magistério, depois, o Curso de Pedagogia e tive ótimas professoras. Tive momentos difíceis também, alguns professores que me criticaram, mas, na lembrança prevalece os bons momentos e bons colegas. Amo minha profissão, principalmente, ser alfabetizadora. Esse início de processo escolar me cativa, pois, é muito gratificante ver a criança aprender a ler. Não é uma tarefa fácil, mas, vale a pena o nosso esforço”



“Eu sou a Margarida e estou na educação há 25 anos. Margarida é uma flor simples, talvez por sua simplicidade seja tão comum e tão forte. Mas, esse foi o nome que me acompanhou nesse pequeno percurso que trilhamos juntas, durante mais um ano. Margarida é uma professora de língua portuguesa e teve o privilégio de conhecer a sala de aula do ensino fundamental e o caminhar administrativo de três escolas, sendo duas públicas municipais e um particular, sistema Anglo de ensino. Assim, pude vivenciar dos dois lados da moeda da educação (docência e administração). Um lado me possibilitou exercitar o papel de professora em pleno exercício de uma escolha profissional extraordinária. O outro me possibilitou vivenciar o lado político-administrativo dessas instituições. Tanto o magistério, escolha real de um exercício profissional como o administrativo, opção que me levou a decisões, nem sempre fáceis, me ensinaram muito e me possibilitou gostar de liderar grupos e espaços educativos tão importantes como a sala de aula.”



“Eu sou o Girassol. Trabalho com docência há 28 anos. Sempre quis ser professora, desde criança já brincava de ensinar minhas bonecas e primas. Amava meus estudos, Porém sempre fui muito represada por conta de uma grande dificuldade que nunca foi diagnosticada. Hoje com um pouco de conhecimento acho que tenho TDAH e talvez um leve grau de autismo. Sempre ficava atrasada, se eu parasse para prestar atenção na aula, pronto, atrasava na cópia. Então ouvia tantos gritos. Isso me fez ser uma criança muito tímida. Quando me tornei adolescente fui rebelde, queria criticar e censurar meus professores reproduzindo um pouco daquilo que havia sofrido na infância. Amadureci e compreendi que o melhor a ser feito era me tornar professora e fazer diferente. Consegui me formar com a ajuda de amigos. Pois, enquanto eu prestava atenção às aulas eles copiavam o conteúdo para mim. Me formei tendo excelentes notas. Então, comecei minha carreira em uma escolinha particular. Lá foram minhas primeiras experiências. Logo me tornei sócia da escola, mas, infelizmente as coisas não iam tão bem com os negócios. Fui então para a Rede Municipal. Que impacto. Tudo tão diferente e uma realidade completamente inversa. Foi muito difícil até eu me apaixonar e me dedicar cada dia mais aos meus educandos. Hoje, me considero uma pessoa muito dedicada. Faço o que posso pelos meus alunos. Me entrego ao meu trabalho de corpo e alma. Fiz diversas formações presenciais e online e procuro me atualizar cada dia mais. E agora, depois de 27 anos atuando na área de alfabetização, me encontro em uma sala de Educação Infantil, pela 1ª vez. Novos desafios, novas propostas, novos estudos. Mas uma gratidão sem fim de poder cada dia mais, fazer a diferença, na vida dos meus pequenos educandos.”



“Sou a flor de Lotus. [...] Caçula de 6 irmãos. Nasci e cresci em Uberlândia, num lar simples, alegre, unido, mas com alguns problemas. Para muitos éramos pessoas sem futuro. Assim como a Flor de Lotus, vivíamos na “lama”, simbolizada pela dificuldade financeira, o alcoolismo de meu pai, que embora fosse um homem trabalhador, honesto, criativo e divertido, era limitado em alguns momentos pela bebida e a deficiência de minha irmã, que embora enxergássemos como um presente de Deus, tendo em vista sua alegria contagiante, que nos instigava a ver as adversidades sobre um ponto de vista mais animoso, fugia do convencionalizado como “normal”, para uma sociedade estereotipada. Mas mantinha viva dentro de mim, a convicção de que eu não era o que as pessoas profetizavam para mim. Acreditava que poderia ser o que eu quisesse, desde que buscasse o direcionamento de Deus e lutasse incansavelmente pelo que desejava, sem me vitimizar.

A escolha da profissão docente não foi obra do acaso. Além de ser um sonho que minha mãe não conseguiu realizar em sua vida, foi também uma forma que encontrei de lutar contra a "lama". Desde criança sonhava em ser professora ou jornalista. Utilizava as informações dos livros para simular a apresentação do Jornal Nacional ou para dar aulas aos meus irmãos e às vizinhas. Espelhava-me nas professoras que transmitiam amor ao ensinar, ainda que fossem mais rígidas.

A atividade proposta para que cada professora fizesse sua apresentação constituiu-se em importante elemento a ser considerado no espaço da pesquisa-formação, pois permitiu a reflexão sobre o vir a ser professora, sobre traços da identidade profissional docente, além de possibilitar o afloramento de sentidos sobre a docência.

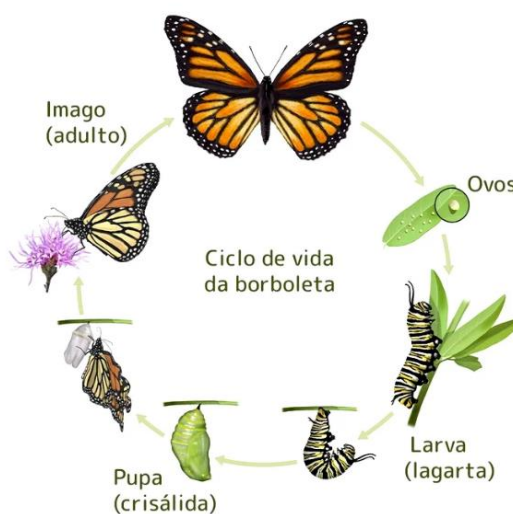
A metamorfose da borboleta, segundo Carvalho (2019), é um processo de transformação completa, no qual o seu organismo passa por grande mudança. Durante esse período, existem quatro fases distintas: ovo, larva, pupa e imago. As

borboletas se reproduzem por meio de postura de ovos, e neles se encontram os embriões. Depois do acasalamento entre as borboletas, a fêmea escolhe uma planta que tenha as condições próprias para a alimentação das lagartas que nascerão a partir da postura dos ovos. Ela faz o depósito, geralmente, na parte de baixo das folhas, para protegê-los de possíveis predadores. Os ovos são frágeis, e apenas um, em cada 50 ovos, chegará ao final do processo de transformação.

Quando eclodem, surgem as larvas, também chamadas de lagartas. Nessa fase, denominada larval, acontece o crescimento e amadurecimento do organismo, e, portanto, a busca para obtenção de alimento para crescimento e nutrição para o período de hibernação. A alimentação acontece pelo consumo de folhas. Da parte verde da planta, a lagarta retira nutrientes e água para sua sobrevivência. Durante esse período, a lagarta muda de cor e tamanho, e se prepara para formar a crisálida. De acordo com Carvalho (2019), na fase da pupa acontece o amadurecimento da larva em imago. Nesse período, a lagarta prende seu corpo na parte inferior de uma folha, por meio de fios de seda, formando a crisálida, mais conhecida como casulo. Nessa fase, ela fica imóvel para a transformação, de lagarta à borboleta.

Quando sai da crisálida, precisa permanecer parada para realização do estiramento das asas para o seu amadurecimento total. Precisa contrair o tórax para jogar sangue para o compartimento onde estão as asas e assim, ele rompe e as asas saem. Então, lentamente a borboleta abre suas asas. O esquema a seguir ilustra esse ciclo.

Figura 4: Ciclo de vida da borboleta



Fonte: Disponível em <https://www.todamateria.com.br/metamorfose-da-borboleta/>.

É a partir dessa metáfora que iniciamos a apresentação dos temas trabalhados nos encontros do Grupo Dialogal e, posteriormente, a apresentação das análises das informações baseadas no conceito de colaboração entre as participantes e inter-formação das componentes desse grupo.

Nos dois primeiros encontros foi realizado um planejamento geral, que se seguiu da elaboração gradativa de estudos e reflexões. Ficou combinado que os encontros se dariam no decorrer de oito reuniões, denominadas sessões de Grupo Dialogal. No entanto, esclarecemos que, por se tratar de uma pesquisa-formação, esse número poderia ser modificado, a depender das necessidades e interesses das participantes. Durante o período dos encontros, houve a constante análise e interpretação das informações já levantadas nos encontros anteriores e discutidas entre as participantes. Ressaltamos que esse caminho metodológico se encontrou passível de mudanças, pois, como anuncia Melo (2018, p. 126), “o caminho da pesquisa se faz na trajetória investigativa que precisa ser constantemente indagada e refletida”.

No primeiro encontro, além da apresentação dos componentes do grupo, da proposta da pesquisa e encaminhamentos necessários para os próximos encontros, realizamos um levantamento sobre as possibilidades de estudo nos momentos de formação. Também fizemos a proposta de um elemento estético no início de cada reunião, realizada por um componente do grupo.

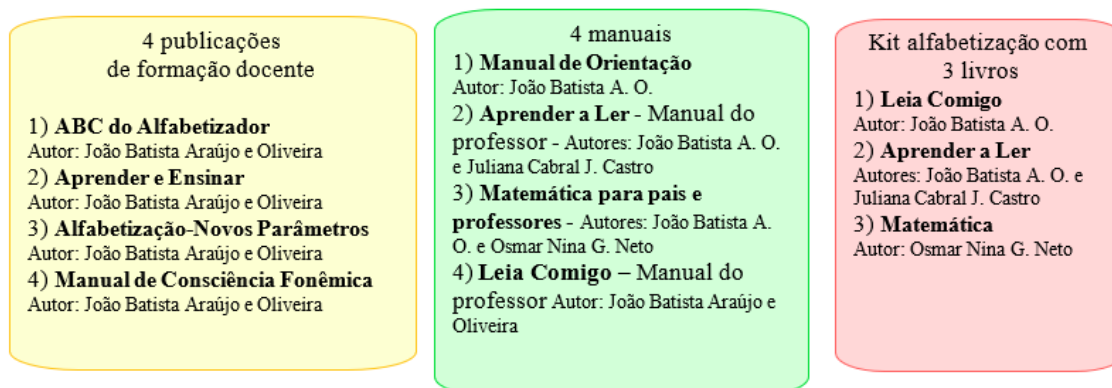
No segundo encontro, o tema que emergiu do grupo suscitou reflexões sobre o ser professor e como as identidades profissionais são construídas, sobre os saberes profissionais e os vestígios de suas experiências sociais, culturais, econômicas, religiosos, familiares, além dos contextos de formação docente. A relação entre identidade profissional e identidade pessoal foi fulcral nessa discussão. Com foco na significação social da profissão docente e da própria profissionalização, lançamos um olhar especial à autonomia docente. Entretanto, ao nos referimos à autonomia docente, as professoras demonstraram profunda insatisfação com a realidade profissional vivenciada, especialmente quanto à imposição do material de alfabetização pela Secretaria Municipal de Educação que deveria ser utilizado em sala. Uma das professoras solicitou que olhássemos esse, material para que pudéssemos compreender as fragilidades e os retrocessos no processo de alfabetização.

Conforme explicitado anteriormente, nos primeiros movimentos da pesquisa-formação, a intenção era focalizar a investigação nas possíveis contribuições da formação referente ao uso da metodologia do Diário de Ideias, realizada em 2019 e 2020, do ponto de vista das possíveis transformações nas práticas pedagógicas. Porém, logo no início da pesquisa, as professoras, ao serem instadas a refletirem sobre suas práticas pedagógicas de alfabetização no âmbito do Grupo Dialogal, demonstraram estarem aflitas, perplexas e tensas com a atual situação de perda de autonomia didático-pedagógica imposta pela adoção do material referente à nova proposta para a alfabetização na Rede. Intitulado de “Alfa e Beto”, esse conjunto de materiais implicou na obrigatoriedade de uso de cartilhas baseadas no método fônico.

Além disso, as professoras demonstraram, de forma contundente, o descontentamento quanto às avaliações, nas quais as crianças estavam sendo submetidas a ler uma determinada quantidade de palavras por minuto. Também, porque os livros utilizados eram exatamente os mesmos para os 1^{os} e 2^{os} anos: mesmo conteúdo, mesmos textos. O que mudava eram as quantidades de palavras que as crianças precisavam ler por minuto e algumas questões nas avaliações sobre interpretação e inferência no texto.

Outro aspecto a destacar se refere ao fato de que somente algumas professoras tinham participado da formação, de apenas três dias, oferecida pelo Instituto Alfa e Beto no início do ano de 2022. Outras fizeram apenas uma formação online. Elas explicaram que haviam recebido o material, porém, não tiveram oportunidade de aprofundar a leitura dos livros que tratam da teorização da Ciência Cognitiva de Leitura, visto que o receberam apenas na véspera do início das aulas. Nesse sentido, estavam trabalhando, exclusivamente, com as orientações dos manuais para os professores. Então, uma das professoras trouxe, no 3^o encontro, os livros recebidos para estudo para a implementação da proposta do material do Alfa e Beto. É preciso ressaltar que esse material foi completamente elaborado em consonância com a PNA. Inclusive, o autor dos livros e das cartilhas do Programa adquirido pela SME Uberlândia, o Prof. João Batista de Oliveira, é um dos elaboradores da PNA.

No terceiro encontro, fomos surpreendidas ao recebermos o material entregue pela professora. Ao todo foram 11 livros, sendo eles:



Ao abri-los para observar as atividades didáticas, iniciou-se um caloroso debate, marcado por indignação. As professoras começaram a falar, todas ao mesmo tempo, querendo explicar como o material chegou a suas mãos, as deficiências da formação, a obrigatoriedade de seu uso, as exaustivas avaliações com leitura de palavras por minuto, relatórios diários, entre outros, que demonstravam refutação, contestação e rejeição à prática que vinha sendo efetivada naquele ano de 2022.

As professoras nos revelaram que não estavam mais usando a proposta metodológica do Diário de Ideias porque não conseguiram conciliar com o programa do Pacto pela Alfabetização¹⁸, implementado pela SME Uberlândia, no ano de 2022. Apenas uma das professoras do grupo havia assumido o compromisso de implementar o Diário de Ideias, porém, em uma turma de 4º ano, visto que trabalha em dois turnos: uma turma de 1º ano e outra de 4º ano. Na turma de 1º ano, por força da determinação da SME, ela teve que trabalhar o material referente ao Pacto pela Alfabetização.

Quando tivemos acesso a esses livros e começamos a estudar, percebemos que seria necessário aprofundar a discussão nas políticas públicas para a formação de professores alfabetizadores. Diante desse contexto, provocamos o grupo de professoras a realizar estudos sobre as atuais políticas educacionais, de modo que as reflexões sobre a atual conjuntura política convergissem para melhor compreensão do cenário de implementação da proposta pedagógica de alfabetização da SME, cuja

¹⁸ O Pacto pela Alfabetização foi implantado pela SME de Uberlândia em consonância com a Política Nacional de Alfabetização, que preconiza a alfabetização da criança no 1º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, estabeleceu parceria com o Instituto Projeto de Vida (Uberlândia), Instituto Raiar e Instituto Alfa e Beto (Brasília). Fonte: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/11/12/prefeitura-implementara-pacto-pela-alfabetizacao-nas-escolas-municipais-em-2022/>. Acesso em: 05 set. 2022.

materialização se deu a partir da utilização dos livros e cartilhas centralizadas no método fônico de alfabetização.

Além disso, a oportunidade de discutir sobre os métodos de alfabetização em um percurso histórico contribuiu para alargar o entendimento sobre os retrocessos e contradições que culminaram em desafios cotidianos a serem enfrentados pelas professoras, em especial, pelo desconforto de não serem consideradas suas concepções e experiências de alfabetização e, por conseguinte, a não aceitação da proposta atual. Todas elas conheciam e já haviam trabalhado com as proposições da Psicogênese da Língua Escrita e também com os pressupostos do Letramento, além dos métodos de alfabetização sintético e analítico.

Porém, no decorrer das sessões de Grupo Dialogal, foi possível aprofundar o entendimento dos limites de cada proposta e os princípios políticos que engendram cada uma delas. A partir da necessidade que aflorou no grupo, planejamos e realizamos diálogos sobre a caracterização dos métodos sintéticos e analíticos, para subsidiar as discussões sobre a proposta do método fônico no Programa no qual estavam inseridas. Essa experiência formativa contribuiu para deslindar os problemas epistemológicos do material Alfa e Beto, assim como as consequências dessa involução metodológica no campo da alfabetização.

Para melhor visualização e posterior elucidação das circunstâncias dos encontros, apresentamos, inicialmente, o cronograma das sessões do Grupo Dialogal, com os temas abordados e as referências bibliográficas dos estudos. Esclarecemos que a escolha dos temas foi realizada de modo coletivo e dialógico, no decorrer da investigação e em conformidade com os anseios e ponderações das professoras alfabetizadoras participantes.

Figura 5: Cronograma das sessões de Grupo Dialogal

<p>28 nov 2022</p>	<p>Reflexões sobre o material de alfabetização e livros didáticos utilizado por professores da rede municipal em 2022</p> <p>1) OLIVEIRA, João Batista Araujo. ABC do Alfabetizador. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2003</p> <p>2) OLIVEIRA, João Batista Araujo. Alfabetização de crianças e adultos – Novos parâmetros. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2004</p>
<p>25 mar 2023</p>	<p>Relatos e reflexões sobre as práticas de alfabetização no ano corrente</p> <p>Não houve referência bibliográfica</p>
<p>31 jul 2023</p>	<p>Reflexão sobre concepção de alfabetização para além do que está proposto - A Alfabetização Discursiva</p> <p>SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita - A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.</p> <p>MACEDO, Mônica R. Alfabetização como processo discursivo: as possibilidades de mediação do psicopedagogo. <i>Revista Educação Pública</i>, v. 20, nº 24</p> <p>OLIVEIRA, João Batista Araujo. Educação, um desafio olímpico. <i>O Estadão</i>, sessão Espaço Aberto, São Paulo. 08/08/2016</p> <p>GOULART, Cecília. Carta em resposta a artigo de presidente do Instituto Alfa e Beto no jornal Estadão. https://anped.org.br/news/carta-de-cecilia-goulart-uff-em-resposta-artigo-de-presidente-do-instituto-alfa-e-beto-no</p>
<p>06 set 2023</p>	<p>O que construímos juntos no grupo dialogal Linhas de experiências</p> <p>SMOLKA, Ana Luiza B. <i>Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf</i> ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG v. 1 n. 9 p. 12-28 jan./jun. 2019</p>
<p>30 jul 2022</p>	<p>Levantamento das necessidades do grupo</p> <p>NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.</p>
<p>18 ago 2022</p>	<p>Reflexões sobre a identidade profissional</p> <p>1) FRANCO, Maria A. R. Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>, Brasília, v. 97 n. 247 p.534-551, set/dez, 2016</p> <p>2) MELO, Geovana Ferreira. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. B. Téc Senac: a R. Educ. Prof.: Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan/abr. 2009</p>
<p>03 set 2022</p>	<p>Reflexões sobre o tornar-se professor</p> <p>PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999</p>
<p>24 out 2022</p>	<p>Estudo sobre metodologias de Alfabetização</p> <p>1) DORNELLAS, Vaneide C. Repensando a prática de alfabetização. <i>Revista Guaiás</i>, nº 1, vol 1, Caldas Novas, 2001.</p> <p>2) SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004</p> <p>3) MORTATTI, M. R. Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2019</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No terceiro encontro, além do espaço para o necessário desabafo das professoras e, ainda, informações e protestos quanto à situação política vivenciada na Rede Municipal de Ensino, ainda conseguimos trabalhar as ideias sobre tornar-se professor, a partir do texto de Pimenta (1999) para estudo nesse encontro.

Na quarta sessão fizemos um estudo sobre os métodos de alfabetização dentro de percurso histórico no Brasil, a partir da década de 1920 e, as influências políticas e econômicas nos contextos de mudança na educação, em consonância com as motivações e tendências ideológicas nesse contexto histórico. Refletimos sobre as práticas utilizadas pelas professoras em seu percurso docente, assim como fizemos o exercício de identificar as contribuições dos cursos de formação inicial e continuada sobre o tema.

No quinto encontro fizemos uma análise do material elaborado pelo Instituto Alfa e Beto, o qual estava sendo trabalhado pelas professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino no corrente ano.

No sexto encontro compartilhamos os relatos das professoras, referentes às suas experiências nas escolas, no ano de 2022. Como já havia iniciado o ano letivo de 2023, o grupo apresentou o interesse em dialogar sobre as perspectivas do trabalho para esse ano. As experiências vividas no ano anterior foram fundamentais para as projeções e escolhas de práticas pedagógicas, de forma mais consciente, que apontassem para a resistência ao modelo conservador de alfabetização preconizado pelo material em questão.

Na sétima sessão fizemos um estudo sobre a aprendizagem da leitura e escrita, sob a perspectiva da alfabetização como processo discursivo (Smolka, 1988), e diferentes encaminhamentos metodológicos que consideram situações significativas de leitura e escrita e a elaboração de hipóteses dos alfabetizandos. Diante das reflexões teórico-práticas, assumimos, coletivamente, a concepção de alfabetização que concebe a linguagem como prática social, produto e produção da ação humana em interação com o outro, em um processo dinâmico que abarca as marcas históricas e culturais dos aprendentes. Essa perspectiva teórica aponta para a aproximação com a abordagem de alfabetização discursiva (Smolka, 1988). Nessa reunião, ainda apresentamos artigos de autores que se contrapõem à PNA, política na qual os materiais utilizados pelos professores no ano anterior se inserem.

Na oitava sessão, já no início do 2º semestre de 2023, construímos uma linha de experiências¹⁹ sobre os conhecimentos e práticas adotadas a partir dos encontros do Grupo Dialogal. Nessa sessão, foram relatadas várias práticas vivenciadas no ano de 2023 nas salas de alfabetização das professoras do grupo. Os relatos revelaram reflexão das ações e interpretação da realidade vivida no contexto das práticas, por meio de exemplos vivos e registros das crianças. Uma última sessão foi agendada com a finalidade de confraternização entre as participantes do grupo, em caráter mais afetivo, carregado por histórias do cotidiano entre as professoras e boas risadas.

Conforme explicitamos anteriormente, cada encontro foi iniciado com um elemento estético proposto por cada uma das participantes do grupo, que poderia ser uma música, poema, vídeo, imagem, texto ou qualquer outro recurso escolhido pelas participantes, com a finalidade de incitar e estimular os diálogos. Tendo em conta que elementos da Arte podem suscitar os sentidos, nos sensibilizar e tocar o mundo interno e externo, tendo o potencial de apurar a capacidade de entendimento sobre nossos pensamentos e ideias (Pedro, 2019). Na figura a seguir, são apresentadas as responsáveis por esse momento, data e elemento apresentado.

Figura 6: Elementos Estéticos nos encontros do Grupo Dialogal

<p>30/jul/22 - Pesquisadora</p> <p>Músicas: LAÇOS - Nando Reis e Ana Vilela A NOSSA CASA - Arnaldo Antunes</p> 	<p>18/ago/22 – Flor de Lótus</p> <p>Texto: Cartas a um jovem pesquisador Autor: Antônio Nóvoa</p> 
 <p>03/set/22 - Rosa</p> <p>Texto: O menino Autor: Helen E, Buckley</p>	 <p>24/out/22 Margarida</p> <p>Música: Felicidade Compositor: Lupicínio Rodrigues regravado por Caetano Veloso</p>
<p>28/nov/22 - Girassol</p> <p>Vídeos: 1) Qual é o sentido da vida? A história do girassol 2) O ciclo de vida da borboleta.</p> 	<p>25/mar/23 - Íris</p> <p>Poesia: Borboletas Autor: Manoel de Barros</p> 
 <p>31/jul/23 - Lírio</p> <p>Vídeo: A lição da borboleta Disponível em https://youtu.be/WIBxuYmFTUg</p>	 <p>06/set/23 – Pesquisadora</p> <p>Relato sobre o aluno Raimundo Autora: Ana Luiza B. Smolka</p>

Fonte: Elaborado pela própria autora (2023).

¹⁹ As linhas de experiências são adotadas por Muniz (2015) para a sistematização de pensamentos e organização de ideias com o escopo de envolver a interação e amplificação de conhecimentos de um grupo.

Cada elemento estético veio acompanhado de uma reflexão para fomentar as discussões sobre o cotidiano escolar. A figura a seguir expõe as propostas de reflexões a partir dos elementos estéticos apresentado pelas participantes.

Figura 7: Propostas de reflexões a partir dos elementos estéticos



Fonte: Elaborado pela própria autora (2023).

Além das reflexões propostas pelos elementos estéticos, várias outras reflexões foram surgindo durante os encontros. Elencamos, a seguir, algumas dessas reflexões propostas pela pesquisadora.

Figura 8: Reflexões desencadeadas a partir dos elementos estéticos

30/jul/22

- O que a docência representa para você? O que é ser professor pra você? Em relação à sua vida na sala, sua vida pessoal, sua vida profissional o que que a docência representa para você?

- Quais são suas maiores dificuldades enfrentadas no seu dia a dia enquanto professora.

- Quais temas ou assuntos você gostaria de trabalhar numa formação?

- Quais são suas expectativas em relação aos nossos encontros?

- Por que vocês fizeram cursos de formação continuada? Pra quê? Para receber mais? Para saber mais? Para conhecer novas formas de metodologias? Por que vocês escolheram estar aqui hoje?

03/set/22

- Eu gostaria de propor que reflitam individualmente qual é o tipo de educação que mais combina com você, que praticam, que acreditam. É uma educação que liberta ou uma educação que aprisiona? Paulo Freire nos fala de uma educação libertadora e da importância de levar o aluno a pensar, a tomar decisões, a ter autonomia. O que você pensa sobre isso?

18/ago/22

Vamos escrever memórias? Quais situações viveram enquanto alunas, principalmente enquanto alunas em processo de alfabetização, do que você se lembra? Como sua professora fazia? O que te marcou? Se lembra de alguma situação específica?

- Ao ler os registros do encontro passado uma de vocês escreveu: "será que estou fazendo a coisa certa?" E aí, acho que precisamos nos perguntar: fazendo o certo ou o errado para quem? A partir de qual perspectiva? Fazendo errado porquê? O que é certo e o que é errado? Por que nós, professores, muitas vezes, defendemos um conhecimento já estabelecido? Por que aceitamos que tem que ser de um jeito e não de outro? Será que podemos indagar e refletir sobre o que já está posto, tido como o certo? E minha identidade enquanto professora, os saberes que tenho, minhas concepções, qual é o valor disso?

- Vocês estão relatando que não estão satisfeitas com o material que estão utilizando, e vocês tem autonomia para fazer diferente? O que leva vocês a pensarem que não querem usar esse material e estão utilizando mesmo assim?

- Nós somos professores, não somos executores. Não podemos ser aplicadores de um material que não tem sentido para nós. Mas, por que ele não tem sentido?

25/mar/23

- Escolham 6 palavras que reflitam as suas impressões do novo ano letivo a partir da vivência durante os 2 primeiros meses de aula.
- Nos conte sobre as 6 palavras que você escolheu. Considerando sua prática pedagógica, nesse período, houve alguma mudança no seu jeito de pensar e fazer?
- No final do ano passado, vocês tinham muitas dúvidas e insatisfação sobre o uso do material do Alfa e Beto, mas, agora estão trabalhando com outro material, quais foram as suas ações em relação ao novo material?
- A Girassol relatou como tem sido a experiência dela, a Rosa também, a Orquídea relatou o seu jeito, e o que podemos tirar de conclusões e aprendizados de tudo isso?
- Os métodos se baseiam em determinada visão de alfabetização. E você, em qual visão acredita? O que acha melhor para alfabetizar? Como podemos mudar nossa prática ou nos firmar, em determinada concepção, ter certeza do que acreditamos e do que fazemos?

31/jul/23

- Busque em sua memória, um caso que tenha impactado você, ou que te impulsionou para trabalhar algo que havia planejado antes, e foi importante para a turma. Conte em detalhes para que possamos discutir no nosso próximo encontro.

06/set/2023

- Os diálogos nos nossos encontros provocaram alguma mudança no seu modo de compreender o processo de aprendizagem da leitura e escrita? Se sim, em quais pontos?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Tendo como objetivo dessa investigação apreender as contribuições da pesquisa-formação para a ressignificação das concepções sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, além de identificar possibilidades de mudanças na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, a opção pela produção da interpretação baseada na proposta dos núcleos de significação (Aguiar, 2015) veio ao encontro do propósito da pesquisa.

6.2 A apreensão dos sentidos

A apreensão dos sentidos torna-se possível, ao penetrar no real, com o intuito de compreender não apenas a relação entre o sujeito e objeto, mas, sim, a própria constituição o sujeito, na qual, produz um conhecimento que se aproxima do real,

síntese de múltiplas determinações (Marx, 2011). Nessa perspectiva, a proposta para a análise da produção das informações parte do princípio da relação entre aparência e essência, importância da historicidade, o processo do levantamento das informações e a relevância da mediação no movimento da investigação.

Ao concebemos que o sujeito é um ser social e histórico, ou seja, constituído a partir de uma relação dialética com o social e a história, temos a clareza de que, para irmos além das aparências de determinada situação, não podemos nos contentar com a descrição de fatos. É preciso buscar explicação no processo histórico, pois, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), o homem revela em suas expressões a historicidade social, suas relações sociais e culturais, sua ideologia, ao mesmo tempo em que expressa sua singularidade, os significados sociais e os sentidos subjetivos. A partir da historicidade, é possível pensar a realidade e apreender o seu movimento, compreender a gênese e os processos de transformação.

Entendemos a mediação como possibilidade de compreensão do sujeito que se revela na sua relação com o mundo, com outro, em todas as suas manifestações e expressões. Ou seja, a mediação entre o social e o individual, mutuamente, está sempre em movimento, em um processo no qual um se constitui e é, ao mesmo tempo, constituído pelo outro.

É, portanto, nossa responsabilidade, na produção de interpretações, apreender as mediações sociais que constituem as participantes do Grupo Dialogal, para além do dialogado, da aparência, do imediato, em busca do não falado e da apreensão do sentido. Segundo Vigotsky (2000, 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, embora possa o pensamento fracassar, não se realizando em palavras. Por isso, é preciso analisar o processo da expressão da palavra para compreensão do pensamento, considerando que o pensamento passa por muitas transformações, antes de ser expresso em palavras, passando por significado e sentido (Aguiar; Ozella, 2013).

Os conceitos das palavras significado e sentido são diferentes, apesar de não poderem ser compreendidas uma sem a outra, pois o entendimento sobre elas, está imbricado uma na outra. De acordo com Aguiar e Ozella (2013), o significado é uma produção social que permite a comunicação entre os sujeitos, apropriados por eles e configurados a partir da sua subjetividade. O sentido tem uma definição mais ampla, porque abarca seus processos cognitivos, afetivos e motivações. Apreender os

sentidos não significa se contentar com uma resposta definida e completa, mas, sim, nas contradições, não significadas pelo enunciador, que revelam os processos por ele vivido. É entender o que não foi dito, a partir do dito.

Portanto, quando nos referirmos à palavra sentido, estaremos incluindo sua díade dialética, os significados, pois essa correspondência, segundo Vygotsky (2000), é um conceito, uma generalização que abarca as produções históricas e sociais e, por meio dele, os sujeitos se comunicam e socializam suas experiências (Aguiar; Ozella, 2013). No procedimento de análise desta pesquisa, fundamentada na perspectiva dos Núcleos de significação, os significados são ponto de partida para a investigação nos encontros do Grupo Dialogal. Visto que o pensamento se realiza na palavra (Vygotsky, 2000), existe um movimento que vai do pensamento à palavra, assim como da palavra ao pensamento.

De acordo com González Rey (2003), o pensamento é um processo psicológico não apenas por seu caráter cognitivo, mas, por ser um sentido subjetivo, permeado pelas significações e emoções conectadas e articuladas. Os sentidos subjetivos não aparecem explícitos de forma direta, ou na expressão intencional do sujeito. Eles não estão dados no que o sujeito fala. A bem da verdade, aparecem de forma indireta, por expressões, e não associadas de forma imediata entre si. Por isso, muitas vezes, só aparecem diante de uma interpretação relacionadas a mediações, fatores internos e externos, que não estão expressos na palavra (González Rey, 2003).

Nessa atividade, muitas palavras são contidas na fala do sujeito, pois o pensamento pode ser tensionado pela própria atividade do grupo. Os sujeitos participantes de uma pesquisa podem se sentir avaliados ou julgados e o pensamento pode ocultar as palavras que revelam sua subjetividade. Mas, é a partir das falas que as mediações e contradições são desveladas e os sentidos vão sendo apreendidos. A subjetividade, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), é uma [...] “possibilidade humana de organizar experiências convertidas em sentidos. É uma dimensão da realidade que podemos denominar dimensão subjetiva da realidade objetiva”. A subjetividade, portanto, inclui a dimensão da objetividade e por isso não devem ser entendidas como elementos dicotômicos, ou seja, podemos dizer que objetividade-subjetividade se trata de um par dialético. Os sentidos, portanto, constituem-se a partir estruturas e reorganizações, nas quais as experiências afetivas e cognitivas do sujeito estão imbricadas. Elementos da subjetividade do campo individual, como

emoções, afetos, memórias, sentimentos, indignação, rejeição, pensamentos, entre outros, têm sua origem no campo social, mediante suas experiências e vivências com o outro. E é justamente a síntese de todos elementos que constitui os sentidos do sujeito (Aguar; Machado, 2016).

Para Pedro (2019), a análise pelos Núcleos de Significação se direciona a partir do empírico expresso na fala, nas gesticulações, expressões faciais ou qualquer outro elemento de comunicação observado pelo pesquisador que revelem as zonas de sentido expresso pelos participantes. A autora afirma que “ a compreensão do *corpus* de pesquisa deve partir da ideia de que as palavras apresentam um significado construído em um dado contexto histórico e social e, ao serem expressas pelos sujeitos, estão impregnadas pelos sentidos de quem a emite” (Pedro, 2019, p. 95). Então, o ponto de partida para a análise deve ser a palavra, tencionando apreender os elementos de mediação que criam a expressão das participantes.

O propósito dessa modalidade analítica, de acordo com Pedro (2019), é realizar uma aproximação das zonas de sentido construídas durante a pesquisa, pelas participantes. Assim, a partir dessa aproximação, acreditamos poder melhor compreender elementos da subjetividade diante do contexto de diálogos e trocas em que estão inseridas, a fim de elucidar o problema da investigação, por meio da produção das informações, no transcorrer do processo da pesquisa-formação.

O desenvolvimento da análise se concretizou a partir de movimentos sugeridos por Aguilar e Ozella (2006), que se iniciam com a leitura flutuante e organização do material produzido durante a pesquisa. Depois de fazer a transcrição de todo o material gravado e organizar todas as atividades escritas, criamos uma ferramenta que muito contribuiu para a organização do *corpus* da pesquisa, um arquivo composto por 116 páginas que viabilizou a leitura flutuante. Com a leitura recorrente, aos poucos fomos nos familiarizando com as falas e entendendo o processo para destacar e organizar os pré-indicadores em consonância com o objetivo da investigação. A partir dos pré-indicadores foram emergindo diversos temas caracterizados por repetição, pelas contradições, imprecisões, ambiguidades, dúvidas e equívocos, bem como por insinuações e falas não completadas. Ressaltamos que a carga emocional das participantes também foi um indício para a escolha dos fragmentos das falas selecionadas, por serem estas indicadoras de possíveis sentidos a serem apreendidos.

Após o levantamento dos pré-indicadores partimos para o processo de aglutinação, resultando, assim, no conjunto de indicadores, de modo que sua articulação viesse a possibilitar os Núcleos de Significação. Seguindo os princípios abordados por Aguiar e Ozella (2006), tanto os pré-indicadores quanto os indicadores foram definidos por similaridade, complementaridade ou contraposição, visto que são esses os critérios que contribuem para o alcance dos núcleos de significação e, por conseguinte, para o adensamento da análise.

Em um processo de articulação entre o conteúdo dos indicadores, identificamos transformações e contradições no processo de construção dos sentidos e significados. Essa ação possibilitou uma análise mais profunda, de modo a permitir ir além do aparente, considerando as condições subjetivas, contextuais e históricas. Esse processo parte da dimensão empírica e avança para o desenvolvimento de uma atividade interpretativa. Dessa forma, a partir dos indicadores apontados, nova leitura foi realizada de todo o material, para a busca de trechos que melhor pudessem esclarecer os sentidos e significados.

Os Núcleos de Significação, segundo Aguiar e Ozella (2006), devem expressar pontos fundamentais que envolvam o sujeito emocionalmente e revelem suas determinações constitutivas. Nesse sentido, a análise deve se iniciar por um processo intra-núcleo e avançar para uma articulação inter-núcleos. Ou seja, o movimento do sujeito é revelado por meio de contradições e semelhanças, e a compreensão dos sentidos só se efetiva na articulação dialética entre os conteúdos dos núcleos. É na análise dos núcleos que eles se integram no seu movimento. Por isso, precisam ser analisados tendo em vista o contexto do discurso e o contexto sócio-histórico, mediante a teoria.

Nesse processo, o movimento foi o de abstração e avançamos em direção ao concreto pensado (Marx, 2011) e às zonas de sentido. Isso foi possível apenas por meio da articulação com a teoria. Dessa forma, dois movimentos foram importantes: 1) organização dos núcleos a partir da articulação dos indicadores; e 2) discussão teórica dos conteúdos, com a interpretação dos sentidos produzidos na atividade social e histórica – modo de pensar, sentir agir (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

O concreto pensado se refere ao conceito de Marx (2011) como a síntese do real, resultado de múltiplas determinações, com atribuição de significado. Isto é, as múltiplas determinações que configuram a manifestação do objeto para compreendê-

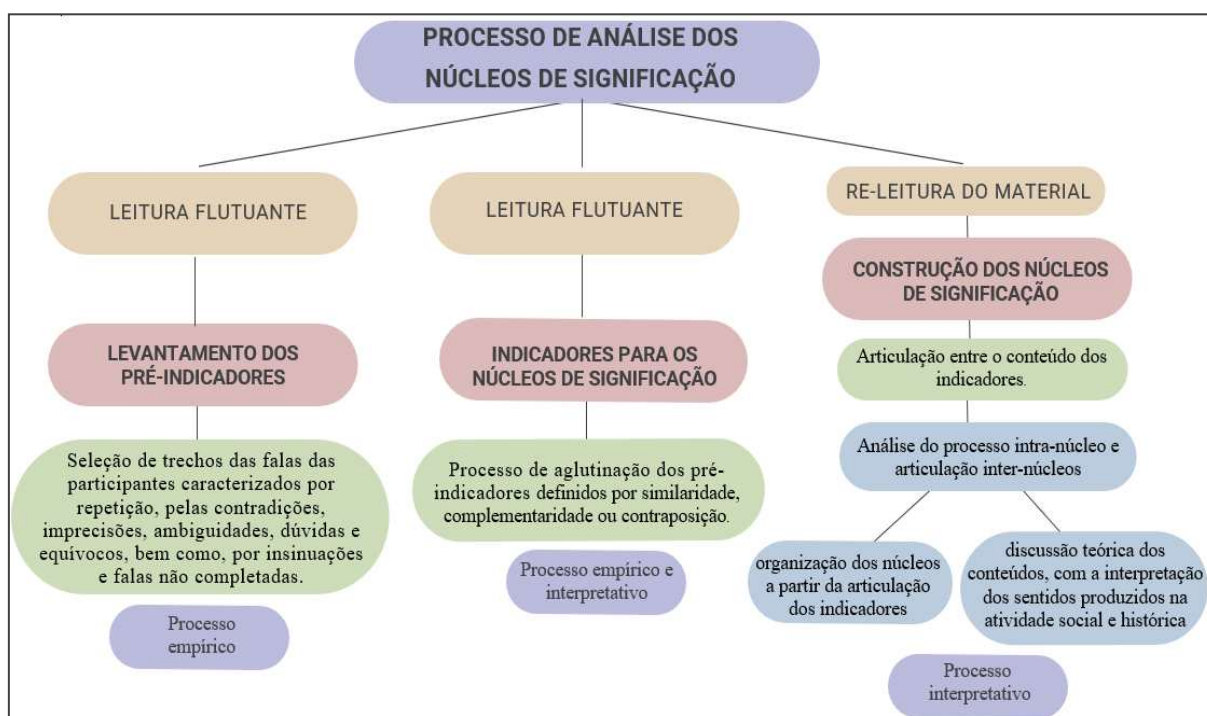
lo “da maneira mais próxima possível de como esse manifesta-se na realidade, a partir de um movimento que nos possibilite superar as idealizações, as aparências imediatas apresentadas e que encobrem o real, para nos esforçarmos em direção ao concreto pensado” (Ximenes, 2020, p. 59).

A construção dos núcleos de significação deve atingir a necessidade de absorver o movimento dialético o processo de significação da realidade, sendo

[...] possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (Aguiar; Ozella, 2013).

A Figura 9, a seguir, representa, na forma de um mapa conceitual, esse processo de construção e análise dos Núcleos de Significação:

Figura 9: Processo de análise dos Núcleos de Significação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Aguiar, Soares e Machado (2015) afirmam que, ao apreender as mediações constitutivas da realidade no método dialético, por meio dos processos de análise e síntese do sujeito evidenciam-se particularidades históricas e sociais. Essas mediações interferem na sua singularidade, ao mesmo tempo em que influenciam o

campo social e histórico da qual participam e se apropriam. Nesse sentido, é importante salientar que as expressões do grupo apreendidas são elementos constitutivos das manifestações das participantes do grupo. Ao mesmo tempo que as expressões individuais influenciam o grupo, as expressões do grupo sugestionam as individuais. É o movimento dialético da pesquisa.

O processo de análise e síntese é um movimento do pensamento e, portanto, está presente em todo o momento da pesquisa na apreensão dos sentidos. Com efeito, é imprescindível ter uma visão do todo, para compreensão das partes.

6.2.1 Levantamento de Pré-indicadores

Tendo a palavra como síntese do pensamento e da fala, é que partimos de palavras inseridas no contexto das falas das professoras participantes nas discussões no Grupos Dialogal. Para compreender a palavra, precisamos nos apropriar das condições objetivas e subjetivas em que ela é produzida, pois, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), é o contexto lhe atribui significado. No processo de levantamento dos pré-indicadores, consideramos que a palavra não se revela por si só, mas a palavra com significado é importante para a análise e interpretação para apreender as significações constituídas pelo participante frente à realidade. Destacamos algumas afirmações verbais que expressam, a nosso ver, significações da realidade e, que, portanto, não devem ser vistas como discursos acabados em si ou descolados da realidade, mas sim, como produções subjetivas mediadas por objetivações sociais e históricas apropriadas pelas participantes.

A exposição do material empírico produzido no contexto do Grupo Dialogal foi feita por cada encontro. Entendemos que o processo de seleção de pré-indicadores é uma fase de levantamento de teses das participantes. Durante o processo analítico da pesquisa, essas teses podem ser negadas, mediante transformações sofridas pelo movimento do grupo. Em meio ao caos inicial de defrontamos com a diversidade de teses levantadas pelas professoras, optamos em aludir aquelas que mais despertaram interesse, tendo em vista o objetivo da pesquisa. Para melhor visualização, optamos por apresentar as falas das professoras em quadros.

É preciso assinalar que, na elaboração do projeto desta pesquisa, tínhamos a intenção de investigar, exclusivamente, a formação de professoras em relação à

utilização do Diário de Ideias, realizada em 2019 e 2020, e sua contribuição para as possíveis mudanças na prática pedagógica. Porém, logo no início da primeira sessão do Grupo Dialogal, identificamos que as professoras estavam aflitas, tensas e inconformadas com o material e a nova proposta imposta para a alfabetização na PMU, centrada na utilização do material Alfa e Beto e na obrigatoriedade de uso de cartilhas baseadas no método fônico. Esse foi o tema que permeou toda a pesquisa, porém, sempre retornando e comparando as ações vividas na experiência com a metodologia do Diário de Ideias na alfabetização, durante os anos 2019 e 2020.

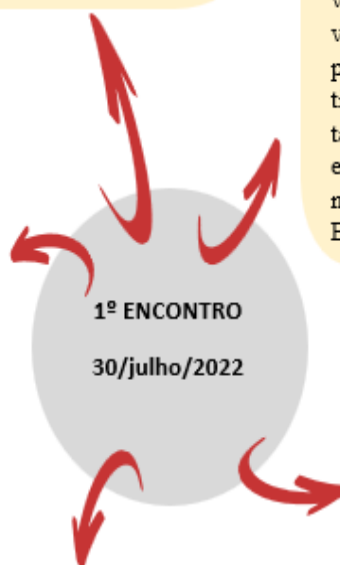
Esse fato nos fomentou a buscar entender como o desdobramento desse processo repercutiu nas ações educativas, visto que, muitas falas se relacionam aos desafios vivenciados, insatisfação, denúncias e transgressões a uma metodologia imposta pautada na racionalidade técnica e nas ciências empírico-analíticas. Esse reducionismo que sequestra a autonomia do professor é expressamente denunciado nos encontros do Grupo Dialogal. Nesse sentido, não foi possível desconsiderar essas evidências.

A seguir, apresentamos uma síntese das principais manifestações que se revelaram em cada encontro.

Encontro 1 – Contestação e resistência ao Pacto pela Alfabetização

Quando o programa foi apresentado para nós, a gente teve uma visão dele, que foi diferente do que a gente está vivendo na realidade hoje na escola. Apresentou de outra forma, assim, dizendo que era um ótimo material. E a gente acabou aderindo mais foi pela alegria que nos foi apresentado. A gente não sentou olhou o material, analisou o material, não. [...] nós começamos a preparar, começamos a fazer o curso. Aí, durante o curso, a gente já começou a ver que já ia ser difícil, que era de uma forma que já ia ser mais engessada. **Lírio**

Eu creio que todas nós estamos aqui porque nós temos esse amor pela profissão, esse amor por ensinar, por transformar vidas. Porque eu acho que a gente faz mais do que ensinar, a gente transforma a vida das crianças. Então é isso que eu. Eu estou muito feliz de estar podendo participar desse grupo porque a gente precisa aprender. Tem muita coisa que ainda deixa a gente angustiada, e deixa a gente apreensiva. Eu sou uma pessoa que sofro muito com algumas coisas, sabe? **Girassol**



A questão que eu acho difícil do pacto é a falta de tempo porque é muita coisa para um curto espaço de tempo. E essa rotina é difícil porque tem um cronograma que você não pode fugir, né, entre aspas. [...] Tem livro que é muito interessante, tem histórias que são muito interessantes. O problema é que a história se repete, não é só uma vez que você conta ela. Durante a semana você vai contando outras vezes. Tem um ponto negativo: as crianças falam: - ah, tia, de novo? Mas, dependendo da forma também que você trabalha, ela vai trazer em outro dia aquela mesma história, mas, vai trazer um outro significado. Então eu achei isso positivo. **Lótus**

Pensei justamente em como poder pensar em alternativas que fogem daquilo que está sendo estabelecido, imposto de uma forma que não tem a ver com a vida, com o experimento, com a experiência tátil. Então, acho que é justamente isso que tem que se pensar, no que que tem significado para a criança. Eu acho que quando a gente tem essa oportunidade, num momento de formação podemos estar nos munindo de possibilidades de lutar contra o que está sendo imposto. [...] Então, podemos dizer assim: - olha nós não queremos isso, nós somos um coletivo de professores, nós não nos identificamos com esse material e nós temos outras possibilidades. Não se pode jogar fora aquilo que temos. Nós temos outras possibilidades de ensinar as crianças a lerem a escrever de uma forma que realmente faça sentido. **Íris**

Quando você fala, por exemplo, na questão do desenvolvimento profissional docente, a gente entende que esse movimento do docente é dele. Acho que há uma grande dificuldade quando a gente fala de algo que venha imposto ou alguma coisa que é trazido para a gente trabalhar. Eu tenho acompanhado desde o início dessa proposta e entendo que ela está, neste momento, para um momento pós pandemia. É um movimento do município. Agora, é claro que essa questão do direcionamento, enquanto a gente estiver nesta gestão, vamos seguir. Em termos de oferecer uma educação municipal e não da escola, entende? Mas, em relação ao pacto para a alfabetização, o pacto é do município, mas a proposta do material e da metodologia é do IAB – Instituto Alfa e Beto, responsável pelo material. E esse material, a gente tem esse ano. **Margarida**

Encontro 2 – Denúncias e angústias relativas à avaliação da aprendizagem

Não existia só um método para alfabetizar. Antes mesmo do trabalho com o Diário de ideias, a gente já tentava perceber a necessidade das crianças. A gente analisava a criança e a partir daquilo que eles traziam para a gente tentava ver o que encaixava. É claro que a gente não atingia tudo todas as crianças, mas, sempre deu certo. E aí, quando veio esse material para a gente no primeiro bimestre eu fiquei trabalhado, mas fiquei muito frustrado porque a minha sala teve a pior avaliação da escola. Eu entrei em estado de choque e fui para casa e chorei sem contar para ninguém, chorei muito. Porque a gente está trabalhando muito e muito, a gente está se desdobrando. E isso foi muito ruim e aí eu pensei: gente o que que eu vou fazer? **Girassol**

Quero falar como aconteceu o primeiro teste. Eu fui chamada em particular porque a minha sala estava péssima e o rendimento não tinha sido bom. Apenas um aluno meu leu, no teste do primeiro bimestre. Mas a forma que eu fui abordada: a sós. Porque a minha média ficou péssima. A minha nota ficou muito abaixo, porque em uma outra sala 13 alunos conseguiram ler, a outra sala 7 alunos, a outra 7 também, então, eu fui colocada como péssima professora. Então, foi aí que eu chorei também. Aí pesou, né? Porque eu já estava desgastada. E isso pesou muito. Aí que eu tive que rebater. Eu falei: na minha sala não tem só um aluno que lê. Então, eu, a professora da turma, fui aplicar o teste, e aí subiu para 4. **Lírio**

Foi uma avaliação de fluência, é o teste de fluência de leitura. Eu dou aula no 1º ano, mas, hoje eu vi crianças do 2º ano tirando zero no mesmo teste de fluência, com as mesmas palavras. **Girassol**

Vamos dizer que uma criança está tentando ler, mas já teve 5 erros, então a pessoa diz pra ela: pode parar seu teste, vamos chamar outra criança. Aí chama outra criança, as vezes criança até de outras salas, outros anos. São 35 palavras que precisam ser lidas em 2 minutos. **Rosa**

Vou contar como é. É assim: Tem os comandos, tipo: Abra o livro na página 120, na lição tal, que vamos fazer a atividade número 1 e 2. Aí todo mundo faz. Depois o professor lê o outro comando, tipo: Agora todo mundo abre na página 125 que vamos fazer atividade 15. São sempre em blocos, então, a lições vão e voltam o tempo todo e os professores apenas executam as leituras para os alunos e o que manda fazer. **Girassol**

Qualquer funcionário da escola pode aplicar a prova, ou seja, qualquer um que estiver à disposição. **Rosa**

Qualquer pessoa da escola, mesmo que não tiver formação para ser alfabetizador. Alguém que não esteja na sala de aula, mas trabalha na escola, e pode ser qualquer professor que não esteja dando aula também. Qualquer funcionário. **Girassol**

Dentro desse projeto com o material que estamos trabalhando, a escrita da criança aparece muito pouco, a criança não tem liberdade de escrever, de criar. O que se cobra mais é a leitura. **Lírio**

Teve uma colega lá da escola que dá aula em duas salas diferentes e nem um dos alunos dela, nem de uma sala e nem da outra com seguiu ler no teste de leitura. Então, veio uma pessoa do Cemepe e uma supervisora para assistir uma aula dela. Olha só, que tamanho absurdo! E aí ela chorou, ela chorou demais. **Girassol**

É um retrocesso e, a favor de quem? O que mais me intriga é pensar a favor de quem que esse tipo de programa atende e qual que é a intenção quem está por trás dessas propostas que não é só do pessoal da cidade de Uberlândia, mas, como política nacional de alfabetização. **Iris**

O nosso modo hoje é apenas a execução. Mas, o problema é a falta de discussão, né? A ideia da discussão não é pra discutir se vamos fazer assim ou assado, não. E discutir se com aquilo que está sendo proposto, vamos conseguir atingir o social de alguma forma. [...] E assim a gente vai só executando e esquece de pensar se realmente aquilo vai ajudar a criança de outras formas e não apenas na alfabetização. Tem que pensar se isso que está sendo feito vai promover mudança e transformação de alguma forma. **Lótus**

Aí você tem que apresentar um novo cronograma e explicar por que que não deu tempo de terminar. E se uma fizer, a outra não fizer, começa aquela briga, e não vai adiantar, gera briga e intriga e isso é muito chato. É ruim, porque é uma coisa vinda de cima, você não consegue concluir e começa a sofrer, a outra também sofre. **Rosa**

Sou professora alfabetizadora há 22 anos. Eu também me senti frustrada como professora alfabetizadora após essa avaliação. E cheguei ao ponto de ficar desesperada no final de algumas lições, ao chegar próximo dos testes e saber que eu não tinha conseguido. Eu também não uso uma metodologia única. Eu abranjo também, como a girassol, várias formas para alfabetizar. Não é um único jeito. E essa angústia para mim foi enorme, também, a ponto de ficar adoecida, e de não falar para ninguém o que estava acontecendo. Porque qual era a opção que nós tínhamos? Aceitamos trabalhar com esse material, mas, a gente só ficou sabendo de como ele era realmente, após a aquisição do material e no curso de preparação que aconteceu em 3 dias. Eu fiz o curso de 3 dias e no curso foi falado: esse material alfabetiza as crianças em 100%. Se não atingir, a culpa é do professor. **Lírio**



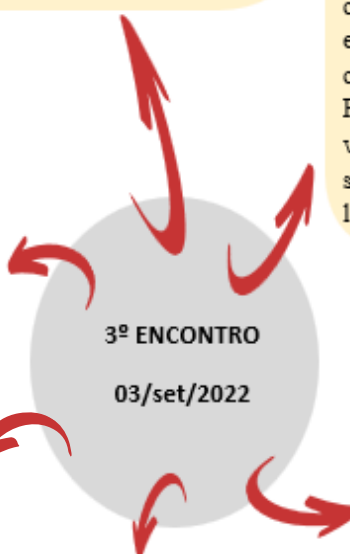
Encontro 3 – Liberdade de aprender para as crianças

Nesse material que estamos trabalhando, por exemplo, tem caligrafia, que muitas colegas não gostam de dar, mas, eu aproveitei de uma forma, eu faço assim: eu deixo minhas crianças livres para escrever do jeito que elas quiserem fazer, sabe porquê? Porque se ela estiver fazendo isso com mais alegria, sem medo de estar dentro da linha, naquele local certinho, vai ser melhor pra ela. Porque essa perfeição do certinho bloqueia ela. Aos olhos dos outros está horrível, mas para mim está perfeito do jeito que ela fizer, porque a criança se sente livre e aprende. **Lírio**

Eu contei no meu relato que eu sempre fui muito massacrada. E aí, quando eu decidi me tornar professora eu pensei em ser diferente da forma que eu fui tratada. Então se o meu aluno colore um menino com a cara azul, eu deixo ele colorir e eu só pergunto para ele se está feliz com o menino com a cara azul. Porque eu acho que tudo interfere na vida da criança, a nossa maneira de ser, de ensinar, e tudo que a gente leva pra ele. **Girassol**

Mas, eu vejo também, por outro lado, que é nosso papel de orientar de uma forma que ele se sinta livre para fazer, mas, que existe a forma que a escola tem a obrigação de ensinar, não é? Porque se for só a liberdade de ele fazer o que ele achar o pai e a mãe poderia fazer. **Margarida**.

O que eu tenho visto nas crianças do primeiro período é que, na maioria das vezes, é a primeira experiência na escola e elas buscam uma referência. Então, por exemplo, quando falo: - hoje a gente vai fazer um desenho. Elas perguntam e falam: - Mas como que é? Eu não sei. Então, eles sempre estão buscando um modelo. **Íris**



A criança precisa entender que existe o erro, mas, que as vezes a gente precisa errar pra acertar. E por isso precisamos tentar. Eu vejo que tem muitas crianças que tem muito medo de fazer um ditado, porque não querem errar. **Rosa**

-Vivenciamos situações na escola em que a criança tinha extrema dificuldade, mas, quando, por exemplo, ia pra sala da Lótus, que trazia a contação de história, a criança se abria. Porque pra ela era maravilhoso escutar a história e sentir liberdade. Aos poucos vão percebendo que existe uma sistematização dentro da escola e do processo de alfabetização. **Margarida**

Encontro 4 – Métodos de Alfabetização: dissensos conceituais

Desde a faculdade sempre fiquei muito confusa em relação aos métodos de alfabetização, mas, acredito que cada um tem o seu papel na aprendizagem. O que diferencia um método de outro depende da prática e experiência do professor, já que os conhece saber o momento certo de serem aplicados. Eu particularmente gosto do fônico e silábico, mas uso estratégias que vão levar a criança a desenvolver o pensamento e a curiosidade. Gosto de partir de pequenos textos, parlendas, músicas e explorar palavras, frases. Acredito que a compreensão e a leitura são tão importantes, ou mais do que o processo de escrita. Gosto de trabalhar com textos que tem um rimas, de brincar com as palavras, de trocar letras de lugar, de trocar palavras que dão outros significados às frases. Então, não sei ao certo que método mais utilizo. **Rosa**

Confesso que não tinha muita clareza das denominações de todos os métodos, uma vez que, em minha graduação, a disciplina de alfabetização foi ministrada por uma professora ausente na maioria das aulas, mas acredito que a singularidade e a subjetividade de cada sujeito não conseguem ser alcançada a partir de uma única vertente. **Íris**

Eu fico muito empolgada em saber sobre os métodos assim, de uma forma mais clara. Muitas vezes, não sabemos direito o que estamos fazendo porque na faculdade a gente não aprende direito sobre isso. **Íris**

Dentre as metodologias citadas e na minha trajetória profissional, me sinto deslocada em responder qual metodologia eu sego até o presente momento, como professor alfabetizador. Eu sempre busquei alfabetizar conforme a necessidade da turma e a realidade dos alunos. Usei e uso um pouquinho de cada metodologia. **Lírio**



Se você me perguntar quais desses métodos eu utilizo, eu te falo assim: Não sei! Porque eu utilizo vários. Eu utilizo aquilo que a criança precisa. **Girassol**

Quantas vezes me questioneei pela falta de autonomia da turma, mas, tolhia os alunos, em momentos corriqueiros, em que os estudantes tinham a oportunidade de tomar decisões (qual o tipo de letra prefiro usar, qual a cor do lápis, de linguagem), problematizar situações de seu contexto em casa ou em sala de aula, fazer proposições, entre outros. **Lotus**

Tem um dos livros da formação, pra gente estudar que é só sobre o trabalho do método fônico, mas, as cartilhas, que eles falam que não é cartilha, mas, é cartilha, sim, eles falam que é o manual do aluno, ou seja, o livro didático, ele não é fônico. Apenas a partida, o inicial com cada letra que é pelo método Fônico. **Girassol**

Encontro 5 – Entre mudanças e retrocessos: as contradições pulsam

Eu queria fazer um relato sobre minha experiência com a Psicogênese, porque eu fiquei pensando sobre isso depois daquele nosso encontro que você explicou sobre a formação naquela época da psicogênese, do construtivismo. Quando eles tentaram trazer o construtivismo, foi um fracasso porque levou para dentro das escolas e aí as pessoas não entendiam o que era o construtivismo. Eles falavam o seguinte: É construtivismo porque a criança constrói. Mas, eles traziam o material já pronto? Aí eu te pergunto: Como que o menino vai construir se o material já está pronto. Aí, a gente que trabalhava nas escolas falou: Não... isso não é construtivismo, não. Continuou sendo a imposição do tradicionalismo. Então o que aconteceu? Depois de 2 anos de tentativa ele acabou. **Girassol:**

Essa semana conversei com uma colega na escola e a gente estava falando que a educação precisa de mudanças. A gente conversou muito sobre os métodos de alfabetização. Para mim, não é apenas a questão de um método porque eu utilizo vários métodos e acho importante a junção do nosso conhecimento para o processo de alfabetização da criança. **Girassol**

Em relação ao construtivismo, eu percebo que foi o seguinte: ao mesmo tempo que teve essa tendência aqui, teve também lugares que confundiu o conceito e começou a deixar solto, achou que era deixar a revelia. Alguns achavam que a criança que tinha que criar, então, ela ficava solta pra tudo que ela quisesse fazer, poderia fazer, né, sem um direcionamento. Outra coisa: o construtivismo não veio para substituir alguma coisa ele veio mostrar que existiam algumas possibilidades além do que já era feito. Eram sugestões, não é que tinha que ser acatado à risca, eram sugestões para complementar. **Lótus:**

Eu me lembro que eu fiz esse curso do pessoal do **Çeale**. Tinha muito material, muita coisa. Mas, a gente continuou usando cartilhas do mesmo jeito. **Girassol**

Então, é por isso que eles inventam aquelas palavras, que são chamadas “palavras inventadas” que não tem nada a ver com nada e as crianças costumam falar aquelas coisas porque não entendem nada, não tem sentido para elas. São palavras que não existem, mas, está de acordo com os fonemas trabalhados nas lições, mas, não existem na vida real. Eles falaram na formação assim, que se a criança consegue ler, ela sabe ler qualquer coisa, por isso, que elas têm que ler essas palavras inventadas. **Rosa**

Mas, não é assim com o Diário de ideias. Porque trabalhamos as palavras são a partir do que é significativo para as crianças. **Lírio**

Eu não lembro o nome da coordenadora, mas, ela esteve na nossa escola e falou assim: que os alunos que não estavam dando certo era porque nós não estávamos aplicando a técnica direito, porque o menino não pode aprender esse processo se a gente ensinar a silabação, porque o método fônico caminha sozinho, só é para usar o fônico, não precisa de mais nada, é o fônico e pronto. Só que aí eu queria entender esse processo, porque como que eu ensino? **Girassol**

E também tem outra coisa, eu não posso chegar para a direção e falar assim: Olha, eu não vou trabalhar esse método, eu sou a única da escola que não vai trabalhar esse método, porque eu vou trabalhar outro. Mas, e depois? O que vai acontecer depois? **Rosa**

Então, as crianças do 2º ano sentem tanta falta do Diário, a gente vê isso pela quantidade de papelzinho picado nas bolsas, no chão, nas carteiras. Elas precisam de ter ali alguma coisa pra registrar, pra falar. A minha bolsa, por exemplo, é cheia de papelzinho que elas escrevem. **Rosa**

Eu só queria dizer que com uma agenda tão grande para preencher, eu estava com muito medo. Foi mesmo uma falta de alternativa. Vejo que a gente cresceu muito, é como se fosse uma árvore que cresceu muito, mas, na hora de dar os frutos, ela foi cortada. **Girassol.**

Mas, no próximo ano, se realmente não formos trabalhar com o material do pacto no 2º ano, as professoras do Josiane possam voltar a trabalhar com o Diário e vamos dar muitos frutos. **Rosa**

Na época que eu fiz o magistério, Paulo Freire e Emilia Ferreiro estavam em alta, então eu estudei muito sobre eles. **Lótus**

Eu não estou conseguindo fazer isso, os meninos não me ouvem. Mas hoje eu sei e falo que se a gente tivesse voltado da pandemia de uma maneira diferente totalmente com o Diário de ideias, sem conteúdo pré-determinado, principalmente para os adolescentes, tudo teria sido diferente. A gente já entrou com aquele monte de coisas, e isso atrapalhou muito. **Girassol**

Eu percebo, trabalhando com o material do pacto, que elas vão ficando muito robotizadas. porque eu vejo que elas estão tendo um impacto muito grande. A questão é: a criança aprender a ler e escrever. O importante não é contextualizar. Não dá tempo de ela pensar, ela não precisa raciocinar. Parece aquela época do tecnicismo mesmo, né? Então se a gente não tiver esse olhar sensível elas se perdem mesmo. Eu vejo isso na nossa escola, pelo menos de manhã, eu vejo que existe um cuidado muito grande com as crianças, com o que elas estão sentindo. Acho que é por causa do trabalho com o Diário de ideias. **Lótus**



Encontro 6 – O trabalho com o Diário de Ideias

Desde que a gente fez a opção por não trabalhar com o diário a gente ficou muito infeliz, eu particularmente fiquei muito magoada de não podermos, naquele momento, poder dar sequência ao que tinha feito tão bem para a escola e para as famílias e principalmente para as crianças. Mas, em uma conversa com Lótus, de forma bem despretensiosa, estávamos conversando sobre o diário, foi quando ela perguntou se poderia trabalhar. Eu quase não acreditei, perguntei a ela se poderia mesmo fazer isso. E ela disse que era possível fazer e seria tranquilo porque já sabíamos trabalhar com ele, já tínhamos participado de duas formações. **Margarida**

Conseguimos encaixar os conteúdos, porque eu e a Lótus estamos trabalhando com os mesmos alunos. Sabemos que tem tudo já determinado, o que temos que trabalhar, o material pronto e tudo mais, e tem toda aquela cobrança que vocês já sabem. Enquanto a Lótus vai trabalhando mais no concreto, na parte dos registros, eu tenho trabalhado mais prática oral. Como optamos em trabalhar com o diário de Ideias, esse foi o jeito que conseguimos encaixar e trabalhar as duas coisas junto, o Diário e o material da Secretaria Municipal. **Rosa**

Mas, como era meus primeiros dias na escola, no dia da primeira reunião de planejamento, fui chegando devagarzinho, escutando, observando os colegas, e quando deu a hora do café, no intervalo, cheguei para as professoras, com muito carinho, e disse que tinha trabalhado com o Diário de ideias no Josiany França desde 2019 e que era uma prática muito interessante, e perguntei se elas conheciam, ou se já tinham ouvido falar. Então, as colegas disseram que algumas professoras haviam feito a formação em 2020, mas, não quiseram implementar na escola porque acharam muito difícil. Então eu disse: - Não é difícil, não. E virei para a diretora e perguntei: -Eu gostaria de saber se você me permite implementar na minha sala **Girassol**

Eu acho que a gente faz esse tipo de trabalho é justamente pela realização pessoal. É claro que a gente pensa muito na criança, e está sempre pensando nela, mas, é importante olhar para a gente também. Nós temos um retorno muito grande com as crianças menores, no trabalho com o Diário de Ideias. **Lotus**

O que a Rosa falou, coincide com o que eu penso, sobre o desenvolvimento dos alunos que frequentaram as salas das professoras que trabalharam com o Diário de ideias. Eu também vi essa diferença nos alunos e essas mudanças de comportamento. Eu estou trabalhando com o 3º ano, das turminhas que vieram do 2º ano que foi trabalhado o diário de Ideias, eles já vieram muito diferentes, a fala é diferente, a escrita diferente eles tinham muito mais criatividade para produzir textos. **Lotus**



Como ela trabalha de R2, que são as aulas de História e Geografia, e ainda as aulas de Arte, tem 6 horas por semana em cada turminha de 2º ano. E o Diário de ideias tem tudo a ver com essas disciplinas, porque elas permeiam o que vai ser trabalhado na escrita nos conteúdos de Português. Diante de tudo isso, eu entendo, que as crianças ganham muito. Por exemplo, essa semana, lá na escola, as crianças tiveram a oportunidade de saírem da sala de aula com a Lótus, em outros espaços da escola. E quando você sai com as crianças da sala, quando ela visita e viaja por dentro da própria escola, elas gostam, elas aprendem de outras formas. Então, isso faz muita diferença, a escola se torna outra, com todo aquele movimento. Ah, eu estou muito feliz com isso. **Margarida**

O tempo todo eu tenho chamado atenção das famílias para valorização das nossas vivências e de nossas conversas coletivas. Aprendi, na formação de 2020 sobre como trabalhar, por exemplo, o livro “Pirata de palavras” e a fazer a “caça ao tesouro” de uma forma que tenha um maior significado para eles em relação ao cuidado com o diário, os registros e a relação com a leitura e escrita. **Iris**

Eu, particularmente, gosto do método fônico, mas, não é ele puro, isso é só uma parte. Eu sei que isso também está arraigado em mim e na minha prática, desde sempre. Mas, isso que a Margarida falou é uma coisa que também é forte e ficou mais claro depois das duas formações que eu fiz. **Rosa**

Encontro 7 – O trabalho mais próximo da realidade da criança

Eu trouxe um trabalho realizado ao final do semestre para compartilhar com vocês, baseado nos resultados das atividades desenvolvidas pelos meus alunos, em conexão com o trabalho com o Diário de ideias e o conteúdo voltado para o lado do sentimento e da família. Senti a necessidade de trazer a família para ficar mais próxima da escola e isso me trouxe muitos frutos. Ao trazer a família para a escola, automaticamente as crianças têm reportado muita satisfação. **Lírio**

Eu já falei outras vezes, e quero reforçar novamente, a gente voltou da pandemia de uma maneira muito errada deveríamos ter voltado acolhendo as famílias na escola. Eu tenho falado isso, porque os pais sentem falta de acolhimento da escola até hoje. **Girassol**

Hoje, como professora, amo contar histórias e as faço do modo mais lúdico e estimulante possível. Procuro propiciar momentos de diálogo, para ouvir e entender os discentes e tento promover e incluí-los nas diferentes atividades, [...] partindo das suas realidades. Sinto-me realizada quando as crianças trazem características próprias de suas vivências e demonstram, por meio da fala e/ou da escrita, que o aprendizado está sendo efetivo. **Lótus.**

Em uma reunião, outro dia, a diretora disse que vai colocar uma caixa de correio lá na escola pra gente escrever para as crianças e elas escreverem para quem elas quiserem, para os professores, funcionários, colegas. Sabe, eu acho que vai ser muito legal, também. **Rosa**



Na Páscoa a gente celebrou assim, os professores fizeram isso mesmo. Dispensamos as crianças um pouco mais cedo e elegemos duas crianças de cada sala, que eram aquelas que achamos que estavam com problemas, que estavam chamando mais a atenção da gente. Foi muito interessante e compensador. **Margarida**

Conversamos sobre isso no conselho de classe, e percebemos que hoje em dia, os estudantes têm uma carência muito grande e essa questão da ansiedade tem chamado muito a nossa atenção. Então, alguns professores sugeriram que fizéssemos alguma coisa para ouvi-los. **Margarida**

Eu fico o tempo todo pensando em que tipo de situações de escrita posso criar no dia a dia, que vá fazer sentido para a criança. **Íris**

Encontro 8 – Dimensão afetiva da docência

O que me faz florir como professora e continuar na minha profissão, é ver que sempre tem uma sementinha que planto sendo cultivada, que desenvolve na criança e na família... é saber que tem sempre alguém que me espelha, me tem como exemplo e, saber disso me faz ser regada constantemente no enfrentamento da profissão. É ver, no olhar de muitas crianças, a surpresa em cada situação nova. Isso me faz querer inovar na minha prática, fazendo com que eu busque mais, o melhor, o novo, a diferença, dentro das condições que tenho. O que me faz florir diante os desafios da profissão é ter a certeza que faço o bem, a diferença a alguém e que tem sempre um olhar brilhante acreditando em mim. É ter sempre esperança na mudança. **Lírio**

O que me faz florir enquanto profissional da educação é perceber que posso, através da profissão que escolhi, auxiliar crianças e adolescentes a enxergarem possibilidades de se reconhecerem como construtores de aprendizados que transformarão as suas vidas. E aos profissionais com quem divido os meus dias, a possibilidades de serem melhores a cada dia e conscientes de suas potências, habilidades e dificuldades para exercerem a sua profissão. **Margarida**

O que me faz florir como professora é a paixão pela educação. Cultivar um amor genuíno pelo processo de aprendizagem e pela busca de levar conhecimento. É aprender a cada ano reconhecer meus alunos para enfrentar os desafios de ensinar o que cada um quer aprender. É aprender a ouvir atentamente o que os meus protagonistas educandos tem a dizer e fazer disso a verdadeira ferramenta para o aprendizado deles, compreendendo a necessidade de cada um. Florescer como professora é estar disposta a crescer, aprender com todas as experiências vividas e buscar constantemente maneiras de melhorar. **Girassol**



O que me faz florir é poder ter a oportunidade todos os dias de fazer parte da história de alguém. É poder transformar realidades, despertar ações impactar, espero que positivamente, no futuro de muitas crianças. Inventar a cada momento e aprender com elas a ser melhor como pessoa, sempre. **Rosa**

Na profissão docente, poderia dizer metaforicamente que cada criança é uma semente do meu jardim. Cada sorriso, cada descoberta, cada novo conhecimento construído adubam as flores. Ser professora e conseguir proporcionar experiências significativas para as crianças é o que me faz florir. Confesso que por muitas vezes, me pego desanimada, sem perspectivas de ver meu jardim repleto das mais diversas flores, mas após os dias de tempestade, o sol volta, recarrega as energias e aos poucos vejo os primeiros brotinhos surgindo. A docência é cheia de surpresas, de encantos, e por mais que as vezes demore, sempre é repleta de flores. É mesmo um privilégio cultivar novos jardins a cada ano letivo! **Íris**

O que me faz florir como professora são tantas coisas... O fantástico mundo da contação de histórias. Aguçar a criatividade. Possibilitar a criação de hipóteses. Mediar o aprendizado significativo. Despertar a curiosidade. Descobrir e desenvolver ações que toquem as crianças. Trazer o mundo e a realidade da criança para a sala de aula. Me envolver nas ações e projetos. Fazer atividades junto com as crianças. Me alegrar com o trabalho. Trabalhar com parceiros. Apoiar e contar com o apoio de meus pares. Não ser invisível ou irrelevante no grupo. Me sentir produtiva. **Lótus**

Diante do extenso material obtido, a partir dos registros escritos das professoras, além da transcrição dos encontros no Grupo Dialogal, selecionamos as falas que potencialmente pudessem contribuir para compor o *corpus* da pesquisa a ser analisado e, assim, possibilitar, a partir dos núcleos de significação, responder à

problemática da pesquisa. As afirmações, questionamentos e manifestações foram essenciais para o desenrolar da construção interpretativa da pesquisa. Ao todo, selecionamos 63 cenas. Elas foram ponto de partida para a busca dos indicadores na apropriação das significações constituídas pelos participantes frente à realidade.

6.2.2 A constituição dos indicadores

O movimento de construção dos pré-indicadores possibilitou melhor compreensão das questões levantadas pelas professoras alfabetizadoras. Após essa atividade, nova leitura flutuante do material se fez necessária, a fim de destacar aspectos para outro movimento: a articulação dos pré-indicadores para a definição dos indicadores. Essa ação se deu a partir da indicação de Aguiar e Ozella (2006), por aglutinação, utilizando os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição.

A intenção desse movimento na pesquisa foi articular dialeticamente os pré-indicadores, com a finalidade de gerar sínteses provisórias a partir das significações presentes nas falas das participantes e organizá-las em indicadores, para a constituição dos Núcleos de Significação. Esse movimento, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), possibilita o aprofundamento sobre as formas de significação da realidade das participantes, o que pode permitir maior aproximação dos sentidos. Ainda que seja um processo de síntese, essa etapa é caracterizada como movimento de análise, por considerar a totalidade como possibilidade de ampliar a compreensão das partes. Ou seja: é preciso considerar o contexto e a influência das determinações sociais e históricas nas quais foram realizadas as declarações das professoras, para compreender tais afirmações e as mediações ocorridas. É, portanto, um movimento dialético.

Para tanto, a realização de (re)leitura de todo o material produzido, inclusive dos pré-indicadores foi essencial nesse momento. Com o propósito de apreensão dos sentidos implícitos nas afirmações das professoras, foi realizada uma leitura atenta e acurada das 65 teses que compõem os pré-indicadores. Ao articulá-los, foi possível compreender que há maior apreensão de significados nas falas das professoras do que se analisados isolados ou separadamente. Foi, portanto, na relação entre as

teses, que encontramos o caminho para a organização dos indicadores. Foi, também, nessa conexão que encontramos as antíteses nas afirmações das professoras.

Nesse movimento de análise das informações da pesquisa, as antíteses, entendidas como contradições e oposições às teses, foram levantadas a partir de um empenho em busca de elementos aparentes de significação, tentando reconhecer e considerar as relações históricas e contraditórias do contexto das discussões no Grupo Dialogal. As negações não estão explícitas como as afirmações, mas elas estão presentes nas próprias afirmações. Por isso, não podemos nos manter nas declarações em si, mas examinar a sua totalidade, em busca das mediações que as constituem. Quando nos referimos à totalidade, estamos aludindo a vários aspectos do contexto pessoal, social, histórico, mas, também, aos aspectos institucionais do cenário escolar, como as políticas públicas educacionais, as exigências da instituição ou do órgão administrativo, as condições de trabalho dos professores, as necessidades dos alunos, entre outros, que abarcam o trabalho docente.

Como já comentamos anteriormente, os elementos determinantes das formas de significação da realidade realmente não se encontram ao imediato alcance do investigador, pois o real não se resume à sua aparência, como afirma Marx. Portanto, para apreender a constituição de significação da realidade para além do empírico, é necessário passar da aparência do que falado para a dimensão concreta, ou seja, do significado para o sentido.

Com base nos pré-indicadores elencados, e em busca dos indicadores, apresentamos, a seguir, trechos das conversas entre as professoras nas discussões do Grupo Dialogal, bem como de registros das participantes durante a pesquisa, que demonstram manifestações das mediações dos aspectos que se referem à totalidade. Caminhamos em busca de compreender as situações que podem evidenciar mudanças nas concepções do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita e, conseqüentemente, nas práticas educativas. Elencamos oito indicadores, baseados em manifestações de fatores em diversos contextos que influenciam a ação educativa. O esquema a seguir apresenta esses indicadores.

Figura 10: Manifestações de fatores em contextos que influenciam a prática pedagógica



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Indicador 1 - Manifestações das experiências familiares, pessoais e culturais na prática docente

ROSA	ÍRIS	LÓTUS	MARGARIDA
Desde criança sempre sonhei em ser professora, brincava, corrigia provas, brincava. Eu tinha uma tia que era professora e fiquei na casa dela por um tempo, quando estava com rubéola, e me apaixonei ao ver tanto papel, caneta e carimbo. Me tornei mãe com 18 anos e devido à flexibilidade de horário, encontrei a profissão perfeita para aquele momento. Sempre gostei muito de crianças, principalmente do processo de alfabetização. E é gratificante ver o desenvolver das crianças nas primeiras séries. Apesar dos desafios, ser professora pra mim é uma profissão que amo e não me vejo fazendo outra coisa.	A docência foi se constituindo ao longo de toda a minha trajetória. Nas primeiras brincadeiras com minha prima já tinha como tema: escolinha. E ali nasceu o desejo de ensinar e aprender. Já no início da adolescência, a ideia de ensinar meu irmão mais novo, que tem autismo, me desafiou de tal forma, que a cada dia queria entender um pouco mais sobre como poderia me reinventar para conseguir que ele aprendesse. Minha paixão pela infância e pelas crianças também foi determinante nesse percurso.	Na infância amava ler e produzir textos. Transportava-me para dentro das histórias e das imagens dos livros, das folhas de estímulo e até dos cartazes. Sentia vontade de participar de apresentações de teatro, dança, entre outros, mas não era inserida nessas atividades.	Eu fui alfabetizada pela minha mãe que era analfabeta. A gente morava na roça e os homens iam para a escola e as mulheres ficavam na roça. Eu sou uma filha entre 4 homens, que são 3 mais velhos e 1 mais novo. Mas, só eles foram pra escola. A minha mãe fazia eu copiar tudo o que meus irmãos traziam da cidade. Eles iam a cavalo e andavam cerca de 25 km para ir pra escola na cidade. Eu ficava em casa, mas copiava tudo que minha mãe mandava eu copiar do material deles.
Proposta de escrita realizada em 30/jul/2022	Proposta de escrita realizada em 30/jul/2022	Atividade de apresentação	Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 24/out/2022

Pimenta (2019) explica que fatores internos, como as experiências vividas na infância e a história de vida dos professores, influenciam nas concepções acerca do ensino e, conseqüentemente, na atividade docente. Os espaços formativos devem, portanto, considerar esses aspectos, porque constituem a identidade profissional, que, por sua vez, contribui para o processo de desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, as participantes tiveram a oportunidade de compartilhar essas experiências, de modo a problematizarem como elas se refletem no modo de ensinar. De acordo com Marcelo Garcia (2009), as experiências pessoais agem na construção do eu profissional. Esse entendimento possibilita um diálogo com Dubar (2005), na medida em que aponta a construção da identidade profissional docente a partir dos valores familiares e dos contextos sociais vividos desde o nascimento.

Equitativamente, as histórias vividas nas experiências escolares pessoais das professoras, como estudantes, também sugestionam as decisões pedagógicas. Os desafios, as dificuldades, expectativas, alegrias, frustrações, o desejo de também ser professora, os bons e maus exemplos de mestres, as experiências vivenciadas na escola são fatores que interferem no processo de desenvolvimento da identidade docente. A consciência de que esses elementos afetam a prática pedagógica é importante, pois permitiu às professoras estabelecerem conexões reflexivas entre suas experiências formativas e profissionais, conforme podemos observar a seguir.

LÍRIO	GIRASSOL
<p>Enquanto aluna criança me recordo do primeiro dia de aula: mochila nas costas, andar rápido, uma alegria para ir à escola pela primeira vez. Com sete anos, zona rural, a escolinha foi montada numa sala feita na casa de um vizinho, amigo da família, pois, o município não construiu escola para as crianças da área rural onde moravam. Com o tempo, os pais dos alunos conseguiram escolinha para nós, uma sala de aula, com a cozinha no fundo, dois banheiros e uma área com uma pia do lado de fora. Sempre amei estudar, era quieta, muito esforçada e caprichosa. Minhas professoras até a quarta série, sempre me elogiaram e tinham meus cadernos como exemplo.</p>	<p>Eu fui professora desde criança, eu fui uma criança professora, sempre quis ter essa profissão. Desde pequena meu maior sonho era ser professora. Então decidi fazer magistério e me encantei com a didática. Me formei em Normal Superior e Pedagogia e hoje, ensinar é o meu maior propósito.</p>
<p>Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022</p>	<p>Proposta de escrita realizada em 30/jul/2022</p>

MARGARIDA	LOTUS
<p>A escola sempre foi muito importante para minha mãe e ela conseguiu passar isso para os filhos, talvez por isso, o espaço escolar sempre foi a minha outra casa, o meu outro lado. Tenho muitas histórias que permeiam a minha vida de estudante, uma delas foi o grande amor com que a minha primeira professora conseguiu me envolver, me mostrando que aprender a ler era uma grande alegria. Dona Rosemeire é o nome dela. Minha primeira professora foi um anjo. Ela cantava uma música para a gente e vou guardar isso pra sempre.</p>	<p>Sempre fui muito sonhadora, voltada ao lúdico. Tive uma professora que quando me via entrando na sala me mandava copiar, mesmo o quadro estando vazio. Eu costumava ser a primeira da fila, já do lado de fora da escola, para entrar. Quando eu questionava, ela dizia: “é pra você já ficar esperta, porque você sonha demais”. Ela tinha razões para falar assim, pois eu não podia ver quadros com paisagens ou cartazes coloridos, com casas, quintais, animais, fazendas ou outras, que logo me jogava dentro deles pela imaginação e criava altas histórias em minha mente. Isso fazia com que eu me atrasasse ao copiar do quadro. Eu amava estudar: fazer contas, redações, então, não havia nada melhor, mas, ainda assim, não resistia às imagens. Elas pareciam se comunicar comigo. Eu me pegava rindo em meio a aula. Ainda carregou alguns desses traços.</p>
<p>Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022</p>	<p>Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022</p>

ÍRIS
<p>Na educação infantil, me lembro dos inúmeros dias em que eu entrava e permanecia chorando por horas. Minha primeira professora, às vezes, acolhia, outras vezes, porque não tinha muita paciência. Me marcou profundamente o dia em que uma professora puxou o meu cabelo, o que motivou a querer sair da escola. Em casa, meu pai tentava me ensinar a ler e escrever diariamente e, o fato de conseguir ler, incomodava a professora que dizia que eu estava atrapalhando os outros colegas. Essas circunstâncias fizeram com que minha família optasse pela mudança de escola. Fiz um teste de leitura e escrita em uma escola pública e ingressei no meio do ano, já na antiga primeira série. Este novo percurso também foi permeado pelo choro, grito de professores, medo e constantes ameaças de castigo. Como aluna, sempre fui motivada, adorava aprender coisas novas, ler, escrever e participar de tudo! E isso permaneceu em toda a minha trajetória. Me lembro, com ternura, de uma professora sensível da 2ª série, a Elizabeth. Ela me acolheu em minhas inseguranças. Lembro do medo e do silêncio que prevalecia nas aulas da professora da 3ª série. Lembro de me dedicar com as leituras ao final da aula do livro “Meu pé de Laranja Lima”. As séries iniciais do Ensino Fundamental foi, de fato, marcante. Infelizmente, as boas memórias, são as experiências vivenciadas, na maioria das vezes, na ausência dos professores [...]. Porém, tive a felicidade de encontrar muitos professores maravilhosos na Graduação. Posso afirmar que muitos deles me transformaram não só com profissional, mas como pessoa. Foi ali que aprendi que posso ser uma professora diferente das experiências que vivenciei na infância.</p>
<p>Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022</p>
GIRASSOL
<p>Desde pequena meu sonho era ser professora. Não tenho muitas lembranças, mas, as que tenho são eternas. Fiz um antigo pré em uma escola particular chamada “Narizinho Arrebitado”. Me lembro de ser alfabetizada por uma cartilha chamada “Camila Sonha”. A minha professora se chamava tia Vera. Era tão carinhosa conosco! Eu e a filha dela estudávamos na mesma turma, e acredite, até hoje somos amigas. Infelizmente perdemos a tia Vera para o câncer, mas o que ela nos ensinou plantou em nós o desejo de também sermos professoras.</p>
<p>Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022</p>

Nos relatos das participantes, foi possível apreender narrativas carregadas de afetividade positiva, como também de desencanto pelos primeiros anos escolares. Esse conjunto de experiências repercute na forma como as docentes se constituem do ponto de vista identitário; todavia, são ressignificados constantemente por seus novos saberes e experiências.

MARGARIDA

O professor alfabetizador precisa ter em mente que ele é a primeira referência da criança. Eu falo isso tanto pela minha experiência além da escola, quanto pessoal, porque eu percebi que a minha filha, quando ela foi alfabetizada, teve muitas coisas que ela não foi orientada. E então eu percebo o quanto isso fez falta para ela depois, nos anos sequenciais.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 03/set/2022

As dificuldades enfrentadas no percurso como estudante, também foi um aspecto exposto no caminho percorrido para tornar-se docente e, ainda para a constituição da identidade como professoras. A questão cultural das famílias e aspectos relacionados à visão de mundo, religião, preconceitos, questões de gênero, valores e angústias também se fizeram presentes nos relatos.

GIRASSOL	LOTUS
Tentei entrar na Universidade Federal cinco vezes, mas nunca consegui passar para a segunda fase. Mas nunca desisti do meu sonho. Então uma tia me abençoou, pagando para mim, uma faculdade particular. Nessa época já trabalhava como professora em uma escolinha particular. Me formei em Ensino Superior e Pedagogia e hoje sou especialista em Psicopedagogia, Neuropsicologia e Arteterapia.	Meu pai queria que eu parasse de estudar para trabalhar, já que era o costume das famílias. Minha mãe disse que eu não iria parar de estudar, já que eu gostava tanto de escola. Naquela época, eu era uma pessoa que hoje admiro, pela força de resistência, pelos posicionamentos, mas, que se perdeu um pouco pelo caminho. Resta pouco dessa menina. Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022
Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022	Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022
LÍRIO	
Eu sempre era tolhida em casa, sempre fui barrada em minhas posições pela minha família e principalmente pela minha mãe. Ela dizia: - você não sabe o que está falando, você é mulher, não sabe o que está fazendo. Então, eu sempre tive medo de falar. Agora eu estou aqui falando de mim para vocês, mas, isso era uma barreira muito grande. E eu levei muitos anos para conseguir dar a minha opinião e me posicionar. E hoje, eu ainda tenho medo e receio. Muitas vezes, eu via outra pessoa falando aquilo que eu estava pensando, mas, eu não falava, porque tinha medo do julgamento. Então, enquanto professora, eu quis fazer diferente com meus alunos. Quando eu vejo que o aluno tem vergonha e ele tem medo de falar, eu procuro incentivar. Falo que ele não precisa ficar com medo, não precisa ter vergonha e nem ficar com medo de expressar o que ele sente.	
Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 03/set/2022	

GIRASSOL

Na adolescência fui para uma outra escola que se chamava “Polivalente”. Eu amava porque tínhamos umas aulas práticas que nos preparavam mais para a vida. Lá eu aprendi muito, culinária, cuidados com a casa, cuidado com bebês, curso de manicure, práticas agrícolas, comerciais e industriais. Eu amava o dia dessas aulas. Tínhamos dois professores que só davam aulas bêbados. Mas, adorávamos as aulas deles, mesmo assim. Hoje não é mais assim. Os meus filhos estudam lá.

Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022

LOTUS

Quando eu era criança tinha muita vontade de participar das apresentações da escola. A minha mãe era evangélica, da igreja da Congregação [...] mas, eu queria muito apresentar, principalmente coisas que tinham cores, como no Desfile de 7 de setembro, e eu ficava doida para desfilas. Às vezes eu pedia, mas, não era colocada, porque eu acho que tinha muita gente. Baseado nisso, hoje eu faço questão de filmar minhas criança na escola, eu gosto de mostrar para os familiares, o que elas estão fazendo.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 03/set/2022

A discussão sobre a singularidade das identidades das professoras foi uma experiência de interações significativas, na medida em que cada uma apresentou, de forma reflexiva, sua trajetória e história de vida. A compreensão de que os aspectos da identidade pessoal possuem relação direta com a identidade profissional (Nóvoa, 1995) foi relevante para fomentar a reflexão entre as participantes, especialmente, sobre a influência desses elementos subjetivos na prática docente.

Indicador 2 - Manifestações de aspectos relacionados à formação

A formação docente inicial e continuada constitui-se em espaço privilegiado para contribuir com os saberes e conhecimentos para o exercício da profissão docente. Entretanto, lacunas se configuram no modo como a formação, muitas vezes, se concretiza, devido aos conteúdos formativos desvinculados da prática profissional e de reflexões sobre o contexto de atuação docente.

A formação inicial, assim como a continuada, ao propiciarem orientações e reflexões teórico-práticas, sobre o enfrentamento de diferentes situações que envolvem o processo de ensino e aprender, contribuem para a construção dos saberes da docência e com o desenvolvimento da identidade profissional. Para Nóvoa (2003, p. 82), “[...] o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como construímos a carreira

docente”. Ao compartilhar experiências e saberes sobre a formação inicial para a docência, as professoras revelaram concepções sobre o ato de educar.

ÍRIS	LÓTUS	MARGARIDA	LÍRIO
<p>Iniciei meu percurso como professora alfabetizadora, no ano seguinte de minha formação inicial e me ancoriei principalmente nas contribuições de Vygostky, Paulo Freire, Magda Soares, Emilia Ferrero, e alguns outros autores bastante discutidos ainda no curso de graduação. Determinei como prioridade construir um caminho que fizesse sentido com e para as crianças, propondo vivências significativas e trazendo a leitura e a escrita como possibilidade de registrar o experienciado e comunicar nossas ideias, sentimentos, histórias.</p>	<p>Mas, por que que eu escolhi ser professora? Porque é essa necessidade de conhecer o outro, saber como ele aprende, ouvir, entender por que que a criança age de determinada forma. Eu lembro quando eu fiz magistério, achei a coisa mais gostosa do mundo. E eu falava: - Gente, toda mãe deveria fazer magistério. Quando eu ouvia sobre as fases de desenvolvimento da criança, era muito gostoso aprender aquilo. Eu acompanhava os meus sobrinhos e via aquilo muito na prática. Assim, eu aplicava, porque no Curso de Magistério tinha muita prática. Então a gente aplicava anamnese e aplicava algumas experiências com as crianças em casa e era muito gratificante ver acontecer e entender aquilo.</p>	<p>Eu, na minha vida inteira, como docente, nunca tive dificuldade em relação a isso, porque eu é que estou na sala de aula, então, isso é a importância de uma formação, porque ela vai me possibilitará ter a liberdade que eu preciso para trabalhar, mesmo com programas tão engessado como a gente recebe. Nesse quesito, eu nunca na minha vida, me preocupei, nem como professora e nem enquanto gestora. Enquanto gestora, a gente sabe o trabalho que está sendo realizado por cada professor na sala de aula. Tem professores que trabalham com o mesmo conteúdo, o mesmo programa, mas, você vê o resultado diferente. E essa é a liberdade que o docente tem de levar para o aluno dele, trabalhar com ele, da forma como ele compreende, de acordo com a concepção que ele tem de alfabetizador.</p>	<p>Desde a minha formação no magistério aprendi quais tipos de materiais e recursos utilizar para alfabetizar e ensinar. Lembro-me de elaborar, confeccionar materiais e recursos para alfabetização, como, alfabeto móvel, palavras para encaixe de sílabas, quebra cabeças, textos fatiados, fichas de leitura, e textos com vários gêneros e tamanhos.</p>
Proposta de escrita realizada em 24/out/2022	Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022	Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022	Proposta de escrita realizada em 24/out/2022

Os desafios e experiências pessoais também contribuem para a constituição da identidade docente. A professora Lótus aborda suas dificuldades durante sua formação inicial:

LOTUS
<p>Durante o magistério foi uma luta, pois a escola era no centro da cidade eu não trabalhava para o sustento. Recebia para levar crianças na escola, dava aulas de reforço e vendia laranjinhas. Comecei a vender chocolate na escola para ajudar com as apostilas e os passes de ônibus. Meu pai piorava cada dia mais. Tive ajuda de colegas da turma, com carona compartilhada e xerox. As aulas eram enriquecedoras, principalmente de metodologias.</p>
Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022

O trabalho docente demanda permanente aprendizagem profissional, por meio de constantes reflexões sobre as experiências da prática pedagógica, a fim de ressignificar processos de ensino, concepções, escolhas de metodologias de ensino e a busca de transformações que derivam no desenvolvimento profissional dos professores (Pryjma; Oliveira, 2016). A formação continuada, ao favorecer essas reflexões, mediante diálogos e trocas de experiências e, ainda, serem permeadas pela construção de conhecimentos teóricos podem contribuir para maior atribuição de sentido à prática pedagógica. Do contrário, quando a formação se distancia das experiências da prática e das motivações dos professores, não há como exercer a práxis, salientada por Franco e Ghedin (2008), reconhecida como a teorização da prática e a concretização da teoria.

Nesse sentido, prática e teoria, como unidade indissociável, é fundamental para a ressignificação da identidade docente e para o desenvolvimento profissional. Os professores precisam entender o que fazem e porquê fazem ou não fazem, compreender as bases teóricas das metodologias as quais escolhem, ou não, para efetivar suas ações educativas. Entretanto, Nóvoa (2023, p. 62) nos alerta que “a formação de professores tem sido atravessada por disputas e controvérsias. Não são meras questões técnicas ou metodológicas, mas visões distintas, e muitas vezes contraditórias, da educação e da profissão docente”.

Um exemplo é a declaração da professora Rosa sobre a formação do Programa Alfa e Beto de Alfabetização (Paba) disponibilizada pela Secretaria de Educação no ano de 2022 para as professoras alfabetizadoras:

ROSA

Então, é aí que entra a importância da formação dos professores. Quando nós começamos com o material do Alfa e Beto, nós não tivemos uma formação, não. Nós só tivemos algumas reuniões para mostrar algumas coisas sobre como aplicar o material e seguir o manual. Teve as lives pra os professores só assistirem e alguns professores que puderam ir ao Cemepe para umas aulas, mas, só alguns. Desde a primeira reunião tinha que ter mostrado pra gente como era trabalho, mas, também mostrar outras possibilidades, por exemplo, como lidar com as dificuldade e as deficiências de cada um, o que estava dando certo com outros professores.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022

Como uma formação assim pode oferecer bases teóricas para a compreensão e reflexão do trabalho pedagógico realizado? O processo formativo em questão, alinhado aos fundamentos da PNA, tem princípios conectados às políticas públicas,

mas adversos às práticas emancipatórias de muitos professores. Porém, estes não têm participação nos processos decisórios. Nóvoa (2023) anuncia sobre aqueles que formulam tais propostas:

[...] ainda há muita gente que olha para os professores e para as suas organizações como um “problema” para as políticas educativas. Não percebem a importância da liberdade, da liberdade que é participação, da participação que é “fazer parte” da decisão. Pensam o futuro, e a política, com os olhos de ontem. Apenas como representação. Quase nunca como participação. Estão fechados no passado (Nóvoa, 2023, p. 48).

Entretanto, aqueles que estão à frente da sala de aula, quando conscientes do seu papel, de seus direitos e deveres como profissionais da educação, de sua relevância no processo educacional, têm uma grande força em suas mãos. Quando o professor compreende seu compromisso diante do estudante como sujeito social e de sua função de educador, também como sujeito da ação, mesmo em um território tensionado, ele resiste, conforme o exemplificado pela professora Íris nos exemplifica:

ÍRIS

Então, acho que é justamente isso que tem que se pensar, no que que tem significado para a criança. Eu acho que quando a gente tem essa oportunidade, num momento de formação, podemos estar nos munindo de possibilidades de lutar contra o que está sendo imposto. Então, podemos dizer assim: - olha nós não queremos isso, [...] nós não nos identificamos com esse material e nós temos outras possibilidades

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022

Esse enunciado indica a consciência de que as professoras assumem a condição de autoria do processo e também desejam que seus alunos sejam autores de sua aprendizagem; por isso, indicam não aceitar as imposições metodológica no trabalho docente, principalmente quando vão contra suas concepções e ferem sua autonomia.

Indicador 3 - Manifestações quanto ao dilema: trabalho solitário *versus* trabalho solidário no ambiente escolar

A abertura para o diálogo sobre a prática nem sempre está presente entre as professoras, devido a vários fatores; entre eles, a falta de tempo, planejamentos individuais, receio de contar sobre as dúvidas e dificuldades enfrentadas, medo de

juízos negativos em relação ao seu trabalho, divergência de ideias, apreensão em não ser aceito por seus posicionamentos ou falta de apoio, entre outros, o que provoca certa ansiedade e acarreta angústias ao trabalho do professor. Questões semelhantes foram apontadas pelas professoras que alegam trabalhar de forma solitária, devido a vários fatores:

LÍRIO	LOTUS
<p>Eu sinto muita falta do colaborativo entre os colegas. Na verdade, falam que é um trabalho em equipe, mas tem um, dois ou três ali, e fica sempre uma turma de fora. Trabalho em equipe deve ser um colaborando realmente com o outro. Vejo muito que uns sobrecarregam os outros, e não pode ser isso, porque eu entendo que em um trabalho em equipe, todos devem compartilhar ideias e pensamentos e procurar soluções. Então a gente vai trabalhando mais fluentemente, mais levemente. Porque ultimamente a gente já está trabalhando com um sobrepeso muito grande.</p>	<p>Mas, a nosso trabalho de professor é um trabalho muito solitário, por exemplo se eu vou lá e me posiciono e falo, junta um grupo contra. Ninguém chega e fala que concorda e vai ajudar. E outra coisa: se só a nossa escola falar também, que não vai aplicar esse material desse jeito, não vai adiantar, não vamos ser ouvidas, mas, se um grupo da nossa escola, e outro grupo de outra escola se juntarem, uns professores vão se comunicando com os outros e vai se formando uma rede.</p>
<p>Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022</p>	<p>Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022</p>
GIRASSOL	
<p>Eu sou uma que já é tachada, porque lá na escola eu sou tida como a linguaruda. Minhas colegas chegam pra mim e falam: - Chega, fica calada.</p>	
<p>Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022</p>	
LÍRIO	
<p>Às vezes eu me sentia incomodada porque os trabalhos dos alunos dos outros professores ficavam tão bonitinhos, tão perfeitos, tão alinhados, e sempre existe uma comparação, né? Vivemos em um grupo que sempre está nos julgando de forma negativa. No princípio, quando comecei a dar aula, eu me sentia desconfortável, depois não. Porque eu sei que nas exposições das atividades dos meus alunos vão estar só as mãozinhas das crianças, não as minhas. Vai estar tortinho, vai estar com as pontinhas só pela metade, a escrita deles subindo serra, descendo serra, mas eu sei que são deles, e vão aprendendo com o tempo a fazerem mais esteticamente. E então, no final do ano, eu posso mostrar pra eles a diferença, a evolução de cada um, o quanto eles aprenderam. Eles mesmos falam “– Nossa, olha como eu fazia feio” - e riem, acham bom que agora sabem fazer bonito. Então, eu não ligo para as críticas dos colegas, não, isso já passou.</p>	
<p>Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 03/set/2022</p>	

Os fragmentos das falas das professoras expressam a compreensão que possuem quanto às dificuldades de conviverem em um ambiente profissional não tão colaborativo quanto o necessário. A cultura do trabalho individual tem sido aprofundada e dificulta construir o sentimento de coletividade.

ÍRIS

Eu já sofri muito com essa questão dos colegas não colaborarem ou não aceitarem o nosso trabalho. Mostrar uma coisa nova nem sempre é fácil para quem apresenta. A primeira coisa que eu ouvi quando cheguei na escola, quando tinha acabado de tomar posse, foi assim: - Aqui as coisas sempre funcionaram assim, sempre foi assim e não tem porque mudar. Sempre deu certo desse jeito. E o grupo de professores do 2º período, nós éramos quatro, viraram as costas completamente para mim. Era no momento de pandemia, então criaram um grupo de whatzap separado e me deixaram de fora. Então, elas faziam um planejamento, enviavam para a direção e falavam que eu não estava participando dos planejamentos. Eu tinha acabado de entrar na escola e foi uma situação muito difícil. O primeiro ano que eu entrei na escola foi muito difícil, mas, ao mesmo tempo, me fortaleceu, foi um aprendizado. E eu fiquei pensando que eu não queria mesmo trabalhar como elas, porque acho que não seja essa a melhor forma de trabalho. Foi um trabalho um tanto solitário.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023

A manutenção de uma cultura antidemocrática é evidenciada no depoimento da professora Íris e reflete uma situação comum no relacionamento entre antigos e novos professores. A falta de acolhimento e assentimento de novas possibilidades provocou uma tensão, sofrida pelo comportamento das professoras que já trabalhavam na escola. Esse ensejo pode levar a frustrações e desencantos que reverberam na construção da identidade profissional de professores mais jovens. Nóvoa (2023) aponta que,

[...] os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na maneira como nos tornamos professores, na construção da nossa identidade profissional (Nóvoa, 2023, p. 81).

A professora também se sente sozinha, na argumentação de não utilizar os livros didáticos, pois, mesmo outras professoras não concordando com o cenário, não conseguem mobilizar um movimento coletivo para resolverem a situação, conforme expressa em seu depoimento a seguir:

ÍRIS

Os livros estão lá, no meu armário. Ainda não usei, não fiz nenhuma atividade com as crianças, mas, tenho ouvido colegas falando: - Nossa, como você vai fazer? Vai chegar ao final do ano e como você vai devolver esse livro em branco para os pais? E aí, a própria coordenação fala: - Faça pelo menos alguns... Então, eu acho que a gente acaba entrando numa situação complicada, porque precisa ser um movimento coletivo. E quando você fica unicamente na contramão, é difícil. E eu penso: Será que só eu que não vou usar? Fica muito difícil de mobilizar sozinha.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022

Situações de uma cultura colaborativa dentro da escola também são apontadas pelas professoras como possibilidades de reinvenção, de cooperação entre professores com vistas a um trabalho mais solidário, conforme podemos identificar nos depoimentos em seguida.

ROSA	GIRASSOL	
Gosto muito daquela frase que diz, “se te der um limão, faça uma limonada”. Mas, nós professores, às vezes, temos um problema muito grande, temos a mania de colocar defeito em tudo que está em volta. Mas, nós, como profissionais, quando temos muitos anos de profissão, conhecemos o nosso trabalho. E quando recebemos um limão fazemos é só uma limonada não, a gente faz um bolo, um mousse, conseguimos fazer várias coisas com esse limão. Eu percebo que é isso que precisamos fazer nos dias de hoje. Está difícil para todo mundo, mas, nós somos bons profissionais, então, podemos fazer muito mais do que uma simples limonada, se estivermos juntos e pensando coletivamente.	Percebemos que estamos trabalhando muito no individual, não que a gente queira, mas, porque não estamos tendo tempo. Eu e rosa, por exemplo, sempre tivemos essa questão de trabalhamos muito juntas, compartilhamos sempre nossas atividades, acompanharmos juntas o planejamento. Mas, agora, depois que iniciamos esse novo trabalho, com o material da prefeitura não há mais essa possibilidade de construirmos juntas as atividades ou nossas próprias estratégias. Porque não temos tempo, nem espaço.	
Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 03/set/2022	Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022	
LÓTUS	GIRASSOL	LÓTUS
Eu trabalho junto com as meninas da tarde e nós vamos conversando e procuramos não trabalhar de forma isolada, apesar de não ter esse contato sempre, mas, procuramos perguntar para as outras professoras e olhar o que está sendo trabalhado para mantermos um trabalho mais interdisciplinar.	Eu sou uma pessoa que sou muito com algumas coisas, sabe? Quando percebo que não há aprendizado pela criança eu vou ficando doído da cabeça. Então, fico pensando que precisamos aprender novas técnicas, aprender o que está dando certo para o outro, pra poder inserir na nossa prática e estar trocando aquilo que está dando errado, por algo que deu certo.	Às vezes, temos a impressão de que o outro está fazendo pouco, mas, na verdade está fazendo muito, é por que só enxergamos aquele pouco ali, porque nossa vidraça é que está suja. As vezes julgamos, mas, não sabemos o que está acontecendo com a pessoa. Por isso precisamos ouvir e considerar o que o outro tem a dizer.
Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 03/set/2022	Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022	Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022

O modelo escolar, em salas com alunos e professor de portas fechadas, induz uma ação individual do professor (Nóvoa, 2023), o que, muitas vezes, impede que os professores se juntem para pensarem sobre o trabalho, construam práticas diferentes para serem executadas juntas. Nóvoa (2023) aponta que

A passagem de uma identidade individual a uma constituição coletiva é essencial para a emergência de um conhecimento profissional docente. É indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração; ou, dito de outro modo, que permitem um trabalho de reflexão, de partilha e de análise, no seio de “comunidades de conhecimento” organizadas por professores (Nóvoa, 2023, p. 70).

Essa concepção, conforme apresentada por Nóvoa (2023), indica completa mudança da cultura escolar. Necessária se faz a transição de um modelo individualista, solitário, burocrático do trabalho docente, para transformar a escola em uma comunidade participativa, dialógica, colaborativa e solidária. Nesse contexto, os problemas, dissensos e contradições passam a ser resolvidos por meio do debate de ideias, pelo respeito à pluralidade de concepções, pelo acolhimento, e não pela negação do outro.

Indicador 4 - Manifestações de luta pela autonomia docente como estratégia de sobrevivência

Declarações e assertivas das professoras revelam as contradições entre as exigências colocadas pelo mundo oficial do sistema educacional (Brzezinski, 2020) e o mundo real e social da sala de aula. O sentido da prática docente passa pela avaliação de seu papel como educador, das suas intencionalidades, da sua identidade profissional; porém, a distopia do oficial busca ofuscar esses aspectos.

Os depoimentos a seguir expressam a resistência consciente das professoras quanto às imposições da SME em relação ao uso arbitrário do material do Paba, que se contrapõe frontalmente às concepções de alfabetização que elas construíram:

LÍRIO	ROSA
Após a concretização do aceite do material, da preparação em um curso de três dias, após ter aceitado de uma forma quase imposta, a gente não tinha mais opção de escolha. Mais ou menos assim: ou você aceita ou você tem que fazer um material igual ou melhor. Dentro das nossas condições de recursos financeiros, não tínhamos como fazer. Nenhuma escola pública tem o dinheiro para fazer, sozinha, um material nesse porte, colorido e encadernado. E isso não foi falado pra gente antes, que se aceitássemos o material, depois teríamos que usá-lo ou a escola iria arcar com outro material do mesmo porte. Não temos dinheiro pra pagar uma gráfica.	É, foi isso mesmo, quem não fosse aderir ao programa teria que mostrar um projeto e uma proposta e isso estava escrito em ofício e teríamos que provar que a proposta daria certo. E não tinha como fazer isso, pois, já era a última semana de aula e fomos entrar de férias naquela semana. Aí, como faríamos uma proposta, juntas, em uma semana, no final do ano com tanto trabalho pra fechar?. Foi uma pressão.
Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022	Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/nov/2022

A SME anunciou a implementação do Paba, por meio do Pacto pela Alfabetização, com a obrigatoriedade da participação dos professores regentes de turma do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental na formação continuada, intitulada 1º Ciclo de Formação Pacto pela Alfabetização, como consta no Ofício n.º 17, da SME/CEMEPE (Apêndice B). A adesão ao material utilizado pelos estudantes dos 1ºs e 2ºs anos em 2022 é resultado do acordo de cooperação entre a Prefeitura de Uberlândia com o Instituto Raiar, estruturante do Pacto pela Alfabetização, responsável pela implantação, apoio técnico-científico, recursos pedagógicos e formação docente para utilização dos livros didáticos e manuais dos professores, atrelado à BNCC e PNA.

Claudino (2023, p. 1) ressalta “a mudança significativa em relação à formação voltada a professores das séries iniciais, sobretudo para os alfabetizadores, com o anúncio feito em 12 de novembro de 2021, pela PMU em seu site, da implantação do Pacto pela Alfabetização na Rede Municipal de Educação”. Segundo a pesquisadora, o anúncio no *site*²⁰ da Prefeitura publicitou a melhoria na educação do município, porém acarretando modificações a formação de professores anteriormente ofertada:

A Prefeitura de Uberlândia oferecerá mais uma melhoria na educação municipal em 2022. Desta vez será a implementação do Pacto pela Alfabetização, que preconiza a alfabetização completa das crianças durante o primeiro ano do ensino fundamental. Para realizar a

²⁰ <https://www.uberlandia.mg.gov.br/2021/11/12/prefeitura-implementara-pacto-pela-alfabetizacao-nas-escolas-municipais-em-2022/>. Acesso em: 28 out. 2023.

iniciativa de forma transparente e eficaz, a equipe coordenadora da Secretaria Municipal de Educação (SME) se reuniu durante esta semana com diretores de 54 escolas municipais e de duas organizações da sociedade civil (OSCs) para apresentar quais serão os benefícios do Pacto e esclarecer dúvidas. As reuniões foram realizadas no Centro Municipal de Estudos e Projetos Pedagógicos Julieta Diniz (CEMEPE - Uberlândia, 2021 *apud* Claudino, 2023, p. 148).

Os materiais foram entregues às diretoras para serem levados às escolas, e um ofício deveria ser retornado, assinado, com o aceite da escola para todos os professores dos 1^{os} e 2^{os} anos utilizassem o material no ano de 2022. Não haveria, segundo as professoras, a possibilidade de um ou mais professores não utilizarem outro material. O diálogo a seguir conta um pouco sobre o processo de apresentação do material do IAB:

DIÁLOGO

Pesquisadora: Como foi o processo do curso de formação do Projeto de Alfabetização Alfa e Beto?

Rosa: Olha, primeiro eles mostraram o material nas escolas só para os diretores. Não mostrou tudo não, só uma parte. E falaram que o material era muito bom. Aí os diretores tinham que conversar com os professores. Falaram que era uma proposta que estava vindo de outros lugares e a maioria dos professores tinham que aderir. A minoria, claro, nem tinha vez, né? Aí umas pessoas foram em algumas escolas, chamaram os professores de alfabetização e mostraram, em uma apresentação de power point no data show. Em outras, mostraram só no computador mesmo, como era uma parte do material que seria trabalhado, de forma muito superficial.

Girassol: Mostrou uma coisa muito fantasiosa.

Rosa: Mostrou fantoches, as fichas que vinham no material com as palavras, já tudo pronto, os manuais, um livro grande, muito colorido, mostrou desse jeito.

Girassol: Mas, não vimos o conteúdo. Olhamos mais os materiais complementares, e gostamos daquilo. Vimos os flashes só. Não abrimos os livros didáticos, não deu tempo. Então, depois eles disseram ao final: Ou é isso, ou vocês têm que montar uma proposta diferente para nós.

Rosa: É, foi isso mesmo, quem não fosse aderir ao programa teria que mostrar um projeto e uma proposta e isso estava escrito em ofício e teríamos que provar que a proposta daria certo. [...] Foi uma pressão.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 28/nov2022

Segundo Claudino (2023), a Secretária de Educação, Tânia Toledo, declarou, em uma reportagem à TV Paranaíba, que a formação de professores alfabetizadores

seria vinculada ao desenvolvimento do material adquirido do Programa Alfabetização Alfa e Beto. Em entrevista, a Secretária anunciou:

Na prática funciona com a adoção de algumas estratégias para o desenvolvimento da alfabetização. Nessa parceria temos um material estruturado que aplicamos e nós temos a formação de professores para poder desenvolver aquele material; além disso, um elemento importantíssimo é o ritmo desse desenvolvimento e o monitoramento de como vai a aprendizagem dessas crianças (Jornal Paranaíba, 2023 *apud* Claudino, 2023, p. 166).

O monitoramento da aprendizagem é colocado como fator importante do processo e relevante na formação para a utilização do material. A formação das professoras alfabetizadoras foi realizada em cinco dias no início do mês de fevereiro. O material e os cronogramas a serem cumpridos foram apresentados para os docentes responsáveis pela aplicação do programa. Durante o ano de 2022 – abril a dezembro – a formação se deu diante de um curso de 40h, sendo: estudos individuais, quatro encontros presenciais e quatro encontros virtuais, de acordo divulgação do oferecimento dos curso: Alfabetização em foco – saberes e práticas no Ofício n.º 137/2022/AS PED/CEMEPE/SME. (Apêndice c)

Sobre a utilização dos livros e a metodologia a ser seguida, as professoras afirmam:

LÍRIO	ROSA	MARGARIDA
Mas, quando o programa foi apresentado para nós, tivemos uma visão dele, que foi diferente do que a gente está vivendo na realidade hoje.	Quando eu vejo esse material, eu penso assim: quando ele foi apresentado achamos tudo tranquilo e muito bonito. Mas, depois que vimos a realidade das nossas crianças, depois de uma pandemia, vimos o quanto seria difícil.	Na nossa visão de gestores, segundo o que conversamos sobre isso na última reunião, é que é um material que é para um momento excepcional. É um momento emergencial pós-pandêmico que realmente tinha que fazer algo. Então esse foi o caminho, é isso que eu vejo. E por mais gesso que chegue para nós, a nossa sala é nossa e ninguém tira isso de nós.
Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022	Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 03/set/2022	Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022

A responsabilização do professor no êxito do aluno frente ao programa é anunciada pelo seu idealizador:

O Programa Alfa e Beto de Alfabetização incorpora o que existe de mais atualizado, eficaz e prático para alfabetizar crianças. [...] Este Programa vem sendo implementado em centenas de municípios e já contribui, em todo o país, para alfabetizar mais de meio milhão de crianças. Mas o êxito do aluno não depende só do Programa: ele depende do envolvimento dos coordenadores pedagógicos, diretores, da Secretaria de Educação e, principalmente, do professor (Oliveira, 2013, p. 5).

A autonomia docente, porém, não é considerada pelo autor.

ROSA

Eu fiquei de fevereiro até junho sem trabalhar, porque estava de licença saúde, eu não peguei esse começo dessa aplicação, mas fiquei sabendo de tudo, porque eu acompanhava a Girassol e outras meninas. Eu só não estava na escola, mas, fazia diário, planejamento e tudo mais. Quando eu voltei e vi o sufoco das meninas, eu falei para elas assim: - eu não vou fazer desse jeito, não. Eu não sou doida. Aí fui para minha sala, fechei a porta e trabalhei no meu jeito com o material e fiz uns acréscimos, e pulei umas coisas. Tem umas atividades lá, que não tem cabimento para os alunos de 1º ano. Tem uns momentos que você pensa: Meu Deus, que coisa mais sem sentido! Para que isso vai servir para essas crianças?

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022

As declarações das professoras evidenciaram angústia no processo de cumprimento das ações do programa, por contrariar a realização de uma prática sem a escuta dos estudantes e a atenção às suas necessidades. A professora Margarida, apesar de dizer aceitar o caminho proposto, indica a abertura de trabalho diferenciado na sala de aula a partir da afirmativa “a sala é nossa e ninguém tira isso da gente”. Ao mesmo tempo em que a professora Rosa aponta fechar a porta da sua sala e trabalhar de acordo com seus princípios e conhecimentos a respeito do ato de alfabetizar, no entanto, destaca a manutenção do trabalho com a proposta exigida:

ROSA

Eu acho que isso é muito particular de cada sala. Pois, em cada sala conseguimos andar com os alunos, de forma diferente. Não dá pra esquecer de tudo que já vivemos, já aprendemos, como ela falou, só que nós, também não podemos fugir do programa.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022

No contexto do Grupo Dialogal, foi possível identificar em alguns relatos que, mesmo discordando da proposta pedagógica imposta pelo uso compulsório do material, as professoras, guiadas por sua autonomia didático-pedagógica e pela solidez de suas concepções, e ancoradas teoricamente em teorias críticas de alfabetização, produziram adaptações, fizeram ajustes e continuaram desenvolvendo suas práticas pedagógicas:

ROSA

Na minha sala estamos conseguindo encaixar os conteúdos, porque eu e a Lótus estamos trabalhando com os mesmos alunos. Sabemos que tem tudo já determinado, o que temos que trabalhar, o material pronto e tudo mais, e tem toda aquela cobrança que vocês já sabem. Enquanto a Lótus vai trabalhando mais no concreto, na parte dos registros, eu tenho trabalhado mais prática oral. Como optamos em trabalhar com o Diário de Ideias, esse foi o jeito que conseguimos encaixar e trabalhar as duas coisas junto, o Diário e o material da Secretaria Municipal.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023

Esse relato da professora Rosa indica que a “estratégia de sobrevivência” utilizada foi articular os conhecimentos teórico-metodológicos do Diário de ideias com o material da SME. Essa foi a alternativa encontrada para superar a angústia de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem pautado em um material completamente contraditório às suas concepções. Nóvoa (2023, p. 9) nos alerta que “[...] estamos a passar por um momento de grandes dúvidas e incertezas, que não nos devem arrastar para o desânimo, mas para uma mobilização coletiva e para a abertura de novos caminhos”.

A emancipação nas ações reais não se restringe à resolução imediata dos problemas práticos, mas no empoderamento dos professores frente ao contexto mais amplo dos posicionamentos políticos que atingem a sala de aula. Não de forma individual, mas, em reflexões conjunta acerca dos problemas da realidade educativa, pois, “a autonomia docente não é uma capacidade individual de cada professor, mas, um processo de construção permanente de emancipação pessoal e coletiva” daqueles que atuam na prática educativa (Franco; Lisita, 2008, p. 54).

Justificativas e alternativas são expressas nas declarações das professoras que acreditam ser a autonomia docente um fator inegociável. Elementos da subjetividade são manifestadas com por meio de ações de continuidade com o Diário de Ideias. Demonstam mudanças nas práticas ao direcionarem o fazer cotidiano à escuta dos estudantes, a liberdade nos processos de ensinar e aprender, flexibilidade de planejamento, considerar a realidade e interesses das crianças.

GIRASSOL	ÍRIS
<p>Então, é tão engraçado isso, porque quando nossa diretora perguntou esse ano se íamos trabalhar com o diário, falamos: - a gente não consegue porque o programa do pacto demanda todo o tempo que estamos em sala de aula. Mas, você não sabe o que tem acontecido na minha sala, principalmente das crianças do 2º ano que já tiveram contato com o Diário de Ideias e nesse ano não tem um diário? Eles voltaram a picar os papezinhos. Pegar os cadernos e arrancar folhas e aí é papelzinho para tudo quanto é lado. Ainda não falei isso com a diretora, porque estou esperando voltar as aulas, mas eu vejo necessidade de dar um diário para as crianças, dar um bloquinho de papel para eles. Temos que oferecer a eles o que tem necessidade. Mesmo que não estamos trabalhando com a metodologia em si, mas, podemos aplicar alguns princípios. Porque, igual eu já falei o que aprendemos a fazer não morreu em nós, não. O que aprendemos e o que foi transformado em nós não tem jeito de voltar né? Sempre fomos muito dinâmicas nessa questão de olhar para a criança, de não ser apenas a professora que vai lá em cima, fala, faz e pronto.</p>	<p>Então eles fazem a lição porque têm que cumprir aquilo, mas eles encontram entre eles algumas pequenas formas de fazer o que querem realmente, o que seria, por exemplo, essa, de picar o papel, de arrancar a folha do caderno para escrever o que as crianças realmente se interessam.</p>
<p>Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022</p>	

ROSA
<p>Eu percebo uma diferença muito grande nos nossos alunos, entre aqueles das professoras que tiveram a formação e que trabalharam com o Diário de Ideias nos anos anteriores, com aqueles alunos que não tiveram essa experiência. Por mais que não tenhamos trabalhado com os Diário no ano de 2022. Eu não estou falando do caderninho em si. Mesmo não tendo trabalhado com ele no ano passado, nós mudamos o jeito de enxergar e de fazer algumas coisas. Eu estou com 2 turmas de segundo ano: a minha turma de 1º ano do ano passado e outra turma, que tiveram outros professores no 1º ano. Eu estou apaixonada com as crianças que estou acompanhando desde o ano passado e vejo neles, muita essa questão. Eles passaram por professores que tiveram a formação dos pilares do Diário de Ideias, como a escuta, as rodas de conversa, a importância das vivências de cada um, o respeito pelo o que o outro vive e pensa, entre outras coisas. Foi esse olhar que nos levou a mudar algumas coisas nas salas mesmo que a gente não estivesse trabalhando com a metodologia em si.</p>
<p>Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023</p>

Há, também, comparações do trabalho antes realizado frente ao desenvolvimento dos estudantes:

GIRASSOL
<p>Uma coisa não substitui a outra, nós sabemos. O negócio é a demanda mesmo, do tempo. Porque tem aquilo que nos é cobrado. Eu poderia muito bem ter optado com o Diário e o Alfa e Beto, mas, eu vejo isso só agora. Esse foi o nosso primeiro ano de uma experiência que nos foi imposto esse material e estava tudo muito novo, foi muito estressante, desgastante. Então, naquele momento, diante de tudo que estava acontecendo, eu falei: Não consigo. Porque não adiantava tentar abraçar tudo, né. Então eu tinha que ter um foco e eu precisava entender como era aquilo que íamos ter que trabalhar. Então, imagine só, eu pensei assim: eu acabo de fazer aquela linda roda de conversa, com tantas possibilidade de direcionar meu planejamento e, ao invés disso eu teria que falar: - Agora, todo mundo vai pegar o livro e vamos copiar tal coisa. Isso não funciona dessa maneira, né? É ridículo, porque não vai ter sequência, então, do iria adiantar?</p>
<p>Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023</p>

Significativas mudanças na visão de alfabetização são reveladas na declaração da professora Lírio, ao relatar suas ações anteriores ao trabalho com o Diário de Ideias e a dificuldade de conciliar a participação e aprendizagens anteriores, das crianças, ao trabalho com o material proposto.

LOTUS

O trabalho com o Diário de ideias é isso, as crianças vão criando situações e textos mentais ou escritos através da própria vivência, de algo significativo para ele e vai cada vez mais se interessando em escrever palavras novas e assim, vai aprendendo a estrutura da língua. Não é como eu fazia antes, que pedia aos alunos para escrevermos juntos, oralmente, no quadro, um texto coletivo com as sugestões deles, e uns participavam e outros não. Mas, era eu quem escrevia e depois eles copiavam. Quando eles mesmo escrevem, propõem no texto deles, diante do aprendizado deles. É claro que não é algo tão simples, porque exige muito mais atenção do professor, mas, temos a oportunidade de ver o crescimento de cada um, o que eles precisam, onde está dentro do processo. Sem dizer que um vai aprendendo com o outro, um ensina o outro. Mas, foi muito difícil aliar tudo isso com ao trabalho com o pacto no ano passado, muito difícil mesmo.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023

Porém, a possibilidade de retorno ao trabalho de forma mais efetiva, no início do ano de 2023, foi relatada pelas professoras a partir da proposta com os princípios metodológicos do Diários de Ideias (Muniz, 2020) para outros anos de ensino na escola.

MARGARIDA

E nessa discussão com os outros professores da escola, foi que entrou a proposta com o Diário de ideias a partir da proposta da Lótus e isso foi muito bom. Porque nós já sabemos que o Diário de Ideias é uma ferramenta tremenda para trabalhar com essas crianças, mas eu não tenho condições de dar formação para os professores que estão do 6º ao 9º ano porque é um corpo docente muito diferente. Então fomos buscando mecanismos dentro dos princípios do Diário de Ideias, como as rodas de conversas, e propomos para que todos os professores pudessem desenvolver alguns princípios, como a escuta, por exemplo.

LOTUS

Eu propus porque eu vejo um alcance muito grande no trabalho com o Diário de Ideias. Eu fiquei um tempo sem trabalhar, não só eu, mas também as outras professoras, na escola, porque estávamos vivendo outra realidade, pós-covid, mas, eu sempre enxerguei esse alcance muito grande com o Diário de Ideias. E agora, principalmente depois da pandemia, precisamos desse olhar, dessa auto-observação e também a observação do meio e para a criança aprender, precisa muito disso. Às vezes focamos em um método, alfabético, silábico, ou outro, e esquece que quando trabalhamos a auto-observação, a autoaceitação e várias outras coisas que são internas, a criança vai desenvolvendo o cognitivo junto.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023

O mesmo aconteceu com a professora Íris, que demonstra seu entusiasmo ao receber o material na sua escola:

ÍRIS

Chegou a encomenda para mim, da caixa dos Diários de Ideias, pela prefeitura, diretamente no meu nome, e eu disse: - Olha, vou trabalhar de novo nesse ano, com os Diários. Elas responderam que tudo bem.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023

Reconhecemos, a partir da análise dos depoimentos das professoras, o valor do processo de ação-reflexão-ação, mobilizador da conscientização do contexto vivido com a experiência da metodologia Diário de Ideias. O exercício da autonomia docente, em sua mais estrita acepção, ficou evidenciado nas decisões pedagógicas das professoras, na medida em que, ancoradas por suas concepções críticas de alfabetização, foram capazes de desenvolver uma práxis pedagógica capaz de superar a imposição do material pautado em metodologias instrumentalistas de alfabetização. Diante de uma proposta de trabalho baseada na memorização e mecanização do ato de aprender a ler e escrever, as professoras manifestaram insatisfação e resistência, ao mesmo tempo em que contrariaram as orientações normatizadas pelo sistema institucional, com as quais não coadunam. Esse movimento evidenciou a força da autonomia docente como fator de resistência propositiva e, portanto, emancipatória.

Indicador 5 - Manifestações de consideração à realidade do estudante e relações com a família

Nóvoa (2023) considera que as informações trazidas pelo estudante de sua vida cotidiana, seus conhecimentos, o contexto em que está inserido, suas motivações, sua história, suas dificuldades, são importantes para o desenvolvimento de ações pedagógicas que consideram a realidade das crianças. Quem pode dizer sobre esses elementos são os próprios estudantes. Por isso, professores comprometidos com uma educação que atenda às necessidades de seus educandos desejam ouvi-los, para entender as condições que facilitam a sua aprendizagem, conhecer suas potencialidades e, diante disso, construir o planejamento das ações pedagógica.

Nas conversas no Grupo Dialogal, as professoras apresentaram manifestações em relação à escuta dos estudantes é de sua importância como fator mobilizador do desenvolvimento das aprendizagens. Com o intuito de conhecer as expectativas das

crianças e também das famílias em relação à escola, assim como construir relações de confiança, afeto e segurança, a escuta pedagógica se faz essencial nesse processo. A participação da família também foi considerada como fundamental pelas professoras alfabetizadoras; por isso, elas também querem ouvi-las e acolhê-las. Nóvoa (2023, p. 27) aponta que, “[...] hoje, todos os discursos apontam para a necessidade de os professores refazerem uma ligação forte com os espaços sociais e familiares”.

LOTUS		
A docência é um objetivo antigo alcançado, que vem atender minha necessidade de conhecer e lidar com as diferentes realidades das crianças e seus familiares. Atende aos meus anseios, no sentido de entender o que os toca, como absorvem ou produzem, constroem o próprio aprendizado e como posso contribuir com eles nesse processo.		
Proposta de escrita realizada em 30/jul/2022		
LOTUS	GIRASSOL	MARGARIDA
A maior dificuldade enfrentada por mim no dia a dia enquanto professora é a busca para suprir as necessidades educacionais que vão além do meu trabalho como: acompanhamento psicológico ou pediátrico, feridas emocionais causadas e intensificadas quotidianamente no convívio familiar, ausência familiar (parentes falecidos). Percebo a importância de minha interação, principalmente no individual, mas, ainda assim, não substituí o amor da família.	Uma mãe falou assim para mim nessa semana: - eu sou grata por ser você, a professora do meu filho, porque desde a entrada até a saída, eu vejo seu cuidado com eles, mesmo que você seja bem rígida com eles dentro da sala. Isso me deixou tão feliz, porque eu sou rígida mesmo, mas, é que eu quero que eles sejam sempre melhores. A minha rigidez em relação ao comportamento, cuidar das coisas deles e tudo mais, não faz com que eles deixem de ser crianças na sala de aula. Então eu tenho esse cuidado com eles.	Chamar a atenção da criança, o que as vezes as pessoas podem chamar de bravura, deve ser feita com acolhimento, com amor, então, isso não é bravura, eu vejo como cuidado. A bronca é acompanhada do amor, é para melhorar e ele não sofrer lá na frente.
Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022	Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 03/set/2022	

Suprir a necessidade dos alunos é uma preocupação apontada pela professora Margarida em seu relato, e ela demonstra satisfação em atendê-los:

MARGARIDA

Teve uma gravação sobre uma reportagem que foi feita aqui na escola sobre o Diário de Ideias em 2020. Depois que os repórteres foram embora foi um grande burburinho aqui na escola e ficamos falando sobre o que tinha acontecido, sobre a nossa experiência, e tal. E quando percebemos, nós estávamos com um aluno que é surdo, e ele estava com a gente, do nosso lado, dentro da sala, e quando olhamos, ele estava imitando o repórter e entrevistando os colegas, com a mão imitando um microfone. Ele é surdo 100%, ele não ouve absolutamente nada, mas, ele estava vendo nossa empolgação e percebeu, do modo dele, que era uma coisa boa e ele quis participar, então, imitou o repórter.. Esse foi um dos momentos mais marcantes da minha vida como educadora.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 24/out/2022

Em seu relato, a professora Íris aponta uma situação em que decidiu mudar a rota planejamento com algo que foi significativo para seus educandos, demonstrando, assim, interesse em estimular a participação ativa das crianças:

LOTUS	ÍRIS
<p>A criança tem que ser livre, eu não posso forçá-la a fazer uma coisa que ela não queira, mas, eu faço questão da participação de todos. Porque, às vezes, a criança não fala, mas, quer falar, quer participar, só que não tem coragem pra se expressar. Ela quer apresentar, falar, mas, ela pensa assim: e se eu não der conta? E se eu errar? Mas, eu incentivo, tiro foto, às vezes eu nem mando foto para os pais, principalmente se a criança acha que está errado. Eu respeito, porque ela fala só porque eu insisto. Tem vezes ela tem só vergonha, por isso que eu faço questão e insisto. Faço questão de registrar de todas para que todas tenham uma oportunidade.</p>	<p>Eu sempre dou muita abertura a eles, mesmo sendo tão pequenos, eles sabem decidir. Eu respeito muito o que vão trazendo de casa e aproveitando para dar a aula. Mesmo que não seja algo previamente estruturado mesmo, pois é só uma vez por semana, tipo: uma coisinha, um relato, uma frase, uma palavra, qualquer coisa que queiram compartilhar com os colegas. Por exemplo, hoje nós achamos uma borboleta no Jardim, aí, de repente já mudamos o foco para isso, ou para coisas que acontecem no dia a dia.</p>
<p>Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 03/set/2022</p>	<p>Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023</p>

Os relatos apresentados explicitam o compromisso institucional e a consciência profissional das professoras quanto à liberdade no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Indicador 6 - Manifestações de crises e angústias relativas ao trabalho pedagógico

Os efeitos da pandemia do covid-19 trouxeram tensões e instabilidades, causando abalos emocionais em grande parte de professoras e professores. No relato a seguir, feito pela professora Girassol, ela demonstra preocupação com a necessidade de os alunos aprenderem a ler, ao mesmo tempo em que explicita incerteza quanto à sua identidade docente:

GIRASSOL		
As crianças precisam muito aprender a ler e escrever e elas precisam de um futuro, porque infelizmente muitas das crianças, com essa pandemia, ficaram extasiadas de uma certa forma e agora elas ficaram perdidas. E é hora de pensar: quem somos nós?		
Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/nov/2022		
LOTUS	GIRASSOL	ÍRIS
Eu chorei muito quando a diretora me tirou da regência, porque eu fiquei pensando que era porque ela não estava gostando do meu trabalho. Mas, pra mim foi bom, porque eu fiquei com as aulas especializadas e não sofri tanto com esse processo. Por conta do Mestrado, eu tive uma certa liberação, uma vez por semana, e então, foi por isso que eu não pude ficar na regência.	Quando eu fiquei sabendo que ia pegar uma sala de 1º período, eu entrei em pânico e chorei muito, chorei porque eu queria o 1º ano, e não uma sala de Educação Infantil, porque eu já estava acostumada com o 1º ano. A minha vida inteira eu trabalhei com 1º e 2º anos, e porquê agora eu ia ter que ficar com uma turma de Educação Infantil? No dia em que fui fazer a remoção tinha um monte de salas de Educação Infantil e eu não escolhi, porque eu gosto é da alfabetização no Ensino Fundamental. Mas, eu levei um tombo tive que ir para Educação Infantil.	Ao tentar refletir sobre os processos vivenciados, me recordo do meu primeiro ano como professora, eu atuava em uma turma de 2º período, e a pressão por parte de algumas famílias pela alfabetização era constante. Apesar de confiar nas contribuições de Vygotsky, Magda Soares, Paulo Freire e Emília Ferrero, o fato de optar por não percorrer um único caminho metodológico, me gerava insegurança e medo, principalmente de que as crianças não se alfabetizassem.
Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/nov/2022	Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023	Proposta de escrita realizada em 24/out/2022

Uma das manifestações de angústia das professoras se refere à Agenda do Professor, a qual deveria ser preenchida pelas professoras, com informações relativas ao acompanhamento das atividades os estudantes. A Analista Pedagógica tinha a função de acompanhar as anotações das professoras uma vez por semana. Além do monitoramento das atividades dos alunos, as professoras precisavam fazer as anotações sobre os livros estudados, para o controle do cumprimento da semana. Também precisava ser anotado o percentual de faltas dos estudantes e os nomes dos faltosos necessitava serem escritos individualmente e, com eles, a estratégia utilizada pela professora e pela gestão da escola para que o problema das faltas fosse resolvido. Além disso, deveria ser anotado o rendimento das crianças referente às atividades de matemática e de Língua Portuguesa, separadamente. Os testes de fluência também deveriam conter anotações, para o acompanhamento posterior, além

da descrição das atividades de recuperação dos alunos que não haviam atingido os objetivos de cada lição.

Diante do excesso de atividades frente ao trabalho burocrático, são compreensíveis as manifestações de crises e adoecimento relatadas pelas professoras.

LÍRIO

Nós não trabalhamos o Diário no Josiane França, em 2022, porque estava chegando uma coisa nova, que nos deixou muito inseguras, pelo tamanho e quantidade de tarefas que tínhamos que cumprir. Nos primeiros meses eu fiquei doente. Eu entrava na sala da diretora e chorava sem parar, porque eu comecei a pensar que eu não sabia dar aula.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 31/jul/2023

Outro aspecto do trabalho que incomodou as professoras foi relacionado ao material ser igual para as crianças dos 1^{os} e 2^{os} anos. A professora Rosa esclarece:

ROSA

Os livros do 1^o e 2^o ano eram totalmente iguais. Idênticos. Porque nos falaram que, como as crianças estavam muita defasadas por conta da pandemia, as crianças do 2^o ano iam ter que aprender a ler igual às do 1^o ano que também iriam ser alfabetizados, entendeu? Então trabalhamos nos mesmos livros, os mesmos conteúdos, os mesmos textos e atividades, tudo igualzinho. Eu quero saber como vamos fazer no ano que vem. Vai ser tudo de novo para as turmas do 2^o ano? Aquilo que eles já viram no 1^o ano? Acha que isso vai dar certo?

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/nov/2022

A professora Lírio se mostrou preocupada com a questão da autoria e autonomia das crianças ao fazerem as atividades, mas relata a pressão sofrida em relação aos alunos de outras turmas:

LÍRIO

Tanto em um desenho ou em uma escrita, eu gosto de deixar as crianças fazerem do jeito delas. E em muitas vezes eu já me perguntei: - Será que eu estou fazendo correto? Será que essa é a melhor forma? Porque eu já vi muitos cadernos perfeitos de outras turmas e de outras professoras em que está tudo cortado bonitinho, colado certinho. Mas não foram eles que recortaram. E os dos meus alunos não estão dessa forma. Porque eu acho que eles precisam aprender a fazer isso. Na minha turma eu sempre deixei meus alunos fazerem as coisas do jeito deles e não consigo fazer de outra forma. Desde o 1^o ano eu ensino e deixo meus próprios alunos fazerem, recortar, colar. Então, vai sair torto, desperdiçar, vai sair letrona, letrinha, pode não ser um caderno perfeito aos olhos dos adultos.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 03/set/2022

Os relatos indicam sentimentos de preocupação, angústias e ansiedades, provocados por diversos fatores; dentre eles, o período pós-pandêmico e suas consequências, as exigências burocráticas extenuantes da jornada de trabalho, além da imposição dos materiais pela SME, contraditórios aos princípios e concepções construídas pelas professoras no contexto do curso Diário de ideias.

Indicador 7 - Manifestações quanto às dificuldades impostas pelas más condições de trabalho

Declarações das professoras sobre as condições de trabalho, a proletarização e desvalorização da profissão e a burocracia revelam um desgaste vivido pela maioria dos professores no país, que dificulta ou impede uma relação tranquila com a profissão. Salas cheias, pouco espaço, excesso de trabalho, cobranças da Secretaria Municipal de Educação (SME), demanda das famílias, falta de equipamento e salas, falta de tempo para os planejamentos, entre outros, são algumas das dificuldades do trabalho docente comentado pelas professoras.

Políticas públicas voltadas para a valorização docente e melhores condições de trabalho carreira e salário são elementos imprescindíveis para o desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com Saviani (2009), as más condições de trabalho neutralizam a ação dos professores e o estímulo à formação docente, e esse é um desafio que deve ser enfrentado com a provisão de recursos. Sobre essa questão, Nóvoa (2023) salienta que

[...] não bastam declarações retóricas ou gestos simpáticos de reconhecimento do trabalho dos professores. É necessário valorizar as suas condições de trabalho e de remuneração, reduzir os enquadramentos burocráticos e dar-lhes mais autonomia pedagógica, criar os meios indispensáveis para um exercício coletivo da profissão, redesenhar a formação dos professores e a carreira docente, acolher e ajudar os jovens professores, apoiar a partilha de experiências e de iniciativas (Nóvoa, 2023, p. 28-29).

Marcelo Garcia (2009) aponta que mudanças educativas e nas condições de trabalho afetam a intersubjetividade dos professores, que caracteriza a identidade docente. Nesse sentido, as professoras evidenciam seu olhar sobre o trabalho profissional apontando diversas insatisfações relacionadas a essas questões.

LÍRIO	GIRASSOL	LOTUS	MARGARIDA
Enfrentamos várias dificuldades como professoras. Mas a cada mudança de tempo e passar dos anos atuando em sala de aula, com um grupo de alunos em fases diferentes, as dificuldades também mudam. Hoje em dia algumas das dificuldades maiores enfrentadas se referem à valorização real do professor, como a valorização financeira, valorização profissional pela própria Secretaria da Educação, valorização profissional da comunidade, famílias em relação a educação e aos professores.	Salas muito cheias, pais sem comprometimento, e as faltas das crianças, são uma preocupação para mim. A Secretaria de Educação não deveria se preocupar em nos cobrar tanto com a questão burocrática. Uma das dificuldades também enfrentada na escola, hoje, é a rotatividade das crianças que prejudica muito o desenvolvimento das aulas.	Aplicar o conhecimento teórico na prática. Parece ser natural, mas, às vezes me pego agindo de forma contrária ao que estudei e que teria sido convencionado como ideal a determinados contextos. Fico me policiando, mas é horrível quando acho que estou falhando. Mudo o roteiro, tento corrigir o erro e sigo em frente, mas, é um desafio.	O descrédito pelo qual a educação, ao longo dos tempos passa, na agenda política, impacta na escola, trazendo grandes dificuldades. Outro problema é o abandono, inclusive da vida escolar, que uma grande maioria das nossas crianças e adolescentes vivem.
Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022	Proposta de escrita realizada em 30/jul/2022	Proposta de escrita realizada em 30/jul/2022	Proposta de escrita realizada em 30/jul/2022

Uma questão apontada pela professora Girassol se refere ao alinhamento entre a gestão, na sua mudança de escola para o ano de 2023:

GIRASSOL
Quando você chega numa escola diferente, em a direção não está engajada com a mesma coisa que você está pensando, é difícil.
Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023

A pandemia do covid-19 trouxe prejuízos para a sociedade mundial em geral. A escola sofreu muitos danos. As aulas não chegaram para muitos estudantes das escolas públicas, por falta de acesso à internet ou pela falta de equipamento. Novas alternativas metodológicas foram criadas para atender às necessidades, como atividades on-line, redução de conteúdos, atividades por meios de plataformas ou grupos de *WhatsApp*, aplicativos com aulas ao vivo, entre outros. Entretanto, em relação à alfabetização, os prejuízos foram marcantes, uma vez que as aulas on-line e atividades remotas para estudantes que ainda não dominavam a leitura e escrita exigiu a presença de adultos.

No caso dos estudantes da rede municipal de Uberlândia, muitas famílias não conseguiram acompanhar as aulas, nem imprimir as atividades. As escolas disponibilizaram o material impresso semanalmente e os familiares das crianças deveriam ir buscá-los e entregar as tarefas realizadas pelos estudantes. Entretanto, muitas famílias não buscaram os materiais, ou seja, as professoras não conseguiam ter nenhum acompanhamento dessas crianças.

Nóvoa (2023, p. 27) comenta que “os professores vivem vários dilemas, num tempo marcado por transformações profundas na educação. Não são dilemas novos, mas tornaram-se mais nítidos nos últimos anos, em particular, durante a crise pandêmica (2020-2022)”. Essa questão é reafirmada e denunciada pelas professoras em relação às condições de trabalho oferecida nas escolas:

LOTUS	LÍRIO	GIRASSOL
<p>Sabe porque chegamos a esse ponto? Eu já falei com vocês, porque desde que começou essa pandemia, estamos aceitando tudo. Vamos abarcando tudo, mas, chega em um ponto que a gente não dá conta mais conta. E depois não podemos falar nada, porque aceitamos. Falamos que não gostamos, mas, não nos posicionamos. Lembra do que eu falei? Temos que bater o pé e falar assim: - Olha a minha casa é minha, o computador é meu, se quiser que eu dou aula virtual, eu vou pra escola. Dê condições na escola. Porque eu não vou gastar o que é meu. A internet sou eu quem pago, ninguém pagou pra mim. Vai todo mundo entrando na carroça e na hora que a carroça cai, é problema do mundo.</p>	<p>Eu fui um pouquinho mais além. Eu mandei mensagem à equipe da Prefeitura, falando sobre a internet, ferramentas e computador adequado para trabalhar. A parte financeira que recebemos pelo nosso trabalho é para o sustento da nossa família. Eu não trabalho para comprar coisas para trabalhar, é diferente. Agora, você me pergunta se eu tive alguma resposta.</p>	<p>Tivemos que nos virar para arrumar um equipamento, porque ninguém me perguntou se eu tinha ou não. Eu queria ir para a escola várias vezes, mas, não pude ir. Eu pedi várias vezes, para ir pra escola, trabalhar de lá, mas, não me deixaram ir. Eu não entendo quando dizem que quem precisa de apoio são só os pais e a mães.</p>
<p>Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022</p>		

Sacristán (1999) menciona que as incertezas e complexidades causam instabilidade na prática docente. A professora Margarida aponta a incerteza sobre o futuro com o uso do material adotado em 2022:

MARGARIDA

Eu estou acompanhado desde o início dessa proposta e entendo que ela está, neste momento, como trabalho para pós-pandemia. É um movimento do município. Agora, é claro que essa questão do direcionamento, enquanto estiver nesta gestão, vamos seguir. Em termos de oferecer uma educação municipal e não da escola, entende? Mas, em relação ao pacto para a alfabetização, o pacto é do município, mas a proposta do material e da metodologia é do IAB – Instituto Alfa e Beto, responsável pelo material. E esse material, temos que trabalhar esse ano. Depois, ainda não sabemos.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022

Na primeira reunião do Grupo Dialogal em 2023, a professora aponta:

MARGARIDA

O que ficou definido de 3 anos é o pacto pela alfabetização, a nível municipal, independente do material a ser trabalhado. O pacto é o compromisso de alfabetização no tempo e na idade certa, é isso. O material desse ano já é outro, é do Edube. Ele é gratuito e a prefeitura só entrou com a impressão do material.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023

Já em 2023, com o material, efetivamente substituído, a professora Rosa aponta o mesmo direcionamento para as ações do Pacto pela Alfabetização adotado pela SME no ano anterior.

ROSA

Sobre o material pronto da prefeitura e as apostilas da Secretaria da Educação para a alfabetização nos 1º e 2º anos, nesse ano de 2023, o material não é mais do Instituto Alfa e Beto. Pelo que eu entendi, foi rompido o contrato e recebemos o material de outra editora. Ele veio mais simplificado, com mais aberturas. Continuam com as avaliações e os acompanhamentos. Ainda permaneceu um processo de avaliação bem intenso, com planilhas, agenda e cronograma. Tem que cumprir o cronograma do mesmo jeito, porém, o material veio bem mais simplificado, ou seja, não precisa ficar todo o tempo fazendo as atividades do material, como no ano passado.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023

No ano de 2023 o Programa do Instituto Alfa e Beto foi substituído pelo Edube – Instituto de Educação Baseada em Evidências, fundado em 2020. De acordo com o site²¹, um dos programas oferecidos é o de alfabetização, produzido em parceria com Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e surgiu como resposta aos impactos da pandemia no processo de aprendizagem, e anuncia criar “uma ponte

²¹ <https://institutoedube.com.br/nossas-solucoes/>. Acesso em: 18 out. 2023.

segura para que os professores encontrem atividades planejadas, alinhadas à BNCC e à PNA”.

ROSA

O método de alfabetização continua sendo o fônico. É um material todo online, tem uma plataforma e qualquer pessoa consegue acessar, baixar todo o material que a gente usa, porque ele é aberto e gratuito. A prefeitura imprimiu para todas as crianças e encadernou. É um livro, um caderno de atividades e o livro de histórias. Não tem mais aquele monte de livros que tinha no ano passado.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023

Sobre o que fazem, o Instituto Edube assegura em sua página e apresentação no site²²:

Usamos uma ampla gama de metodologias de pesquisa, incluindo estudos experimentais e quase-experimentais, além de estudos de revisão sistemática da literatura sobre programas, metodologias e práticas educacionais. Adotamos metodologias diversas orientadas pela Ciência Cognitiva, em abordagem interdisciplinar, que estuda os processos de ensino e de aprendizagem a partir do olhar para o que acontece em nossa mente e nosso cérebro. O Instituto Edube também trabalha para promover a cultura de Educação baseada em evidências. Para tanto, oferecemos relatórios e orientações para os legisladores, gestores públicos, professores e gestores educacionais para encorajar escolas e professores a adotarem programas e práticas com fortes evidências de eficácia.

Essas declarações indicam clara evidência de um neotecnicismo que incide sobre as dinâmicas escolares, na tentativa de neutralizar o sentido do trabalho docente, fragilizando sua autonomia. No caso da realidade escolar do município de Uberlândia, mudaram a editora, mas os princípios são os mesmos. Entretanto, parece ser mais barato, visto que o material é impresso pela Prefeitura e entregue aos alunos, em apostilas, pois, é disponibilizado no site. Já o material do Instituto Alfa e Beto é um material caro, com vários volumes de livros para cada aluno, o que, aparentemente, acarreta custo mais elevado para os cofres públicos. Porém, não nos aprofundaremos nessa discussão, por não ser nosso objeto de estudo, pois o que nos interessa é evidenciar o desrespeito com a profissão docente, o descaso com a formação continuada e as más condições de trabalho, que têm como consequências o

²² <https://institutoedube.com.br/o-que-fazemos>. Acesso em: 18 out. 2023.

desencanto pelo magistério e, mais, o adoecimento emocional de professoras e professores que, compromissados com a profissão, sentem-se abalados emocionalmente com a atual conjuntura.

Indicador 8 - Manifestações de afetividade na profissão docente

Nóvoa (2023) defende uma humana docência, como um trabalho de humanos educando humanos para o bem da humanidade. Segundo o autor, “[...] não há educação sem afeto, não há educação sem sentimento, não há educação sem relação humana profunda, de alunos com alunos, de alunos com professores. Não se pode conhecer sem sentir, não se pode aprender sem emoção, sem empatia (Nóvoa, 2023, p. 25). Essa citação nos remete às motivações elencadas pelas professoras frente ao trabalho docente:

ÍRIS	GIRASSOL	LOTUS	LÍRIO	GIRASSOL
As crianças tem me ajudado a seguir o caminho, pois, o amor recebido por elas no cotidiano me dá força. Mesmo com tantos sentimentos, tantas coisas novas, a gratidão ainda prevalece pelas tantas oportunidades concebidas	Ver uma criança aprendendo a ler e a escrever me realiza como profissional e também como ser humano. Amo fazer a diferença na vida de uma criança e faço o melhor a cada dia. Entendo que através da alfabetização podemos transformar a vida da criança para que ela se tenha autonomia para promover mudanças.	Me sinto renovada quando as crianças me abraçam e dizem que me amam, que pareço uma princesa, mesmo quando sei que estou acabada. Quando dizem que minha aula é a preferida deles ou quando as professoras regentes dizem: “- Nossa, Lótus, que doce tem a sua aula? Porque esses meninos ficam toda hora perguntando que horas será a aula da tia Lótus”. Quando as crianças dizem que aprendeu determinadas coisas comigo ou quando repetem falas minhas, ou quando as mães dizem que são corrigidas pelos filhos, porque a tia Lotus ensinou de outra forma.	Não havia pensado antes em ser docente, mas, atuando diretamente com os alunos aprendi o quanto é gratificante fazer parte ou a diferença em alguns olhares. O quanto é gratificante ser referencial para alguém. O quanto é bom ser reconhecido mesmo que por uma minoria, pelo seu valor profissional.	Está sendo maravilhoso ver o desenvolvimento das crianças da maneira que os meus pequenos são, e reconhecer que eles são os grandes protagonistas. É isso que me dá alegria nessa profissão, ver eles se desenvolverem, crescerem, aprendendo a ler e escrever.
Proposta de escrita realizada em 26/mar/2023	Proposta de escrita realizada em 30/jul/2022	Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022	Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022	Proposta de escrita realizada em 26/mar/2023

A afetividade foi muito expressa nas declarações das professoras em todo o trabalho dos encontros do Grupo Dialogal, não apenas em relação aos alunos, mas também relacionada às conexões construídas no grupo e com os colegas na escola, de forma geral. Entretanto, o carinho e cuidado referente aos alunos nos sensibilizou. Um exemplo é o relato da professora Lírio:

LÍRIO

A gente só consegue conquistar e permanecer naquilo que lutamos. Temos que enfrentar o problema para poder crescer, para poder aprender e evoluir. Às vezes, proporcionamos a facilidade para nossos filhos, mas eles têm que aprender também que a dificuldade é que vai fazer eles crescerem. Dialogo com os alunos e procuro estar sempre oferecendo aquilo que eu posso, aquilo que eu tenho para auxiliar. É isso que nos faz ter aquele brilho, aquele vigor para poder continuar nessa vida de professora.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 31/jul/2023

O cuidado não só destinado aos estudantes, mas, com a comunidade escolar como uma rede de apoio foi relato pela professora Margarida.

MARGARIDA

Quando o mundo inteiro se viu no meio de uma pandemia, cada pessoa, grupo ou instituição também se viu na busca de não se sentir sozinho e de não abandonar os seus. Em uma das ações para esse fim, utilizamos o Diário de Ideias, pois já aplicávamos o programa na escola e entendemos que ele chegaria às crianças, até mesmo como um instrumento de comunicação e alento para minimizarem as dores e compartilharem conosco, sentimentos e emoções vividos por todos, naquele momento. Conseguimos alcançar algumas famílias. Descobrimos, por meio de relatos das crianças, que algumas famílias estavam passando por dificuldades para comer entre tantos outros problemas. Entendemos o pedido de socorro de várias famílias. Muitas puderam ser auxiliadas, através da escola, com a participação dos professores e seus familiares, que entregaram mais de 200 cestas básicas, mais de 100 cobertores, brinquedos, livros e muitas roupas para as famílias mais necessitadas da escola.

Proposta de escrita realizada em 06/set/2023

A afetividade esteve presente nas diversas reflexões apresentadas pelas professoras, com evidente demonstração dessa dimensão humana da docência, o que indica, corroborado por Nóvoa (2023), que a complexidade da docência reside no fato de ser humano educando outros humanos. Portanto, a afetividade positiva explicitada, tanto nos relatos, quanto nos registros escritos das professoras marcam o quanto essa dimensão é propulsora do envolvimento e da dedicação que possuem, mesmo nos momentos mais críticos, mais angustiantes que exigiram enfrentamentos, resistências e, sobretudo coragem para permanecerem firmes em seus propósitos de educar as crianças para a criticidade e para a emancipação de pensamento.

7. NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO – OS SENTIDOS PRODUZIDOS EM GRUPO: A METAMORFOSE EM AÇÃO

Diante da necessidade de construir os núcleos de significação, foi necessária a releitura das 63 cenas escolhidas como pré-indicadores e dos oito indicadores, buscando identificar as relações que configuram o processo de constituição dos sentidos. Partimos, assim, do processo de análise, para construirmos o movimento de síntese de múltiplas determinações, na qual as partes devem ser reintegradas ao todo que as constituem, e é, por elas, constituído. Isso não significa realizar o caminho inverso da análise, procurando juntar o que foi fragmentado, ou somar as partes, mas sim, articular e relacionar as partes, entendidas como elementos contraditórios e históricos que constituem os depoimentos, questionamentos e relatos produzidos pelas participantes, visto que esses são mediados por sentidos e significados acerca da realidade em que atuam. A partir dessa articulação entre os indicadores, é que se “tende a passar de uma visão empírica para uma visão concreta da realidade, isto é, avançar da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 72).

O movimento de construção dos núcleos de significação deve, segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 310), “ser entendido como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido”. Essa atividade exige exercício de síntese para a interpretação dos sentidos produzidos no âmbito social e histórico, à luz do aporte teórico acerca dos conteúdos que constituem os núcleos de significação.

Nesse contexto, a apreensão das zonas de sentido deve ser realizada por meio de uma atividade construtiva-interpretativa (González-Rey, 2003), na qual o processo do pensamento é caracterizado pela acurada capacidade de apropriação da totalidade, bem como, através da penetração na realidade, construída e constituída historicamente. Portanto, esse processo se configura como interesse em criar, como defende González Rey (2003), zonas de inteligibilidade sobre o real, em busca da construção de um conhecimento científico, diante do pensamento teórico e da apreensão da realidade.

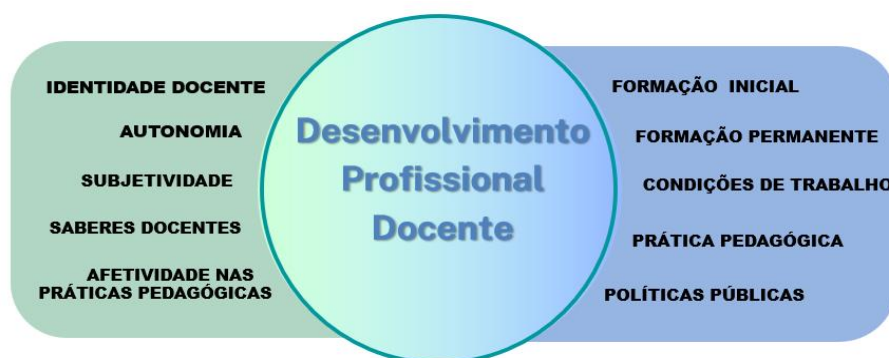
De acordo com Aguiar *et. al.* (2012),

[...] a construção dos núcleos de significação – ao permitir o movimento que vai do empírico às abstrações (movimento de análise caracterizado pelo levantamento de pré-indicadores e pela sistematização de indicadores) e das abstrações ao concreto (movimento de síntese caracterizado pela sistematização dos núcleos) – é um procedimento que muito ajuda a apreender e revelar que as significações constituídas pelo sujeito são mediadas por múltiplas determinações sociais e históricas (Aguiar *et al.*, 2012, p. 72).

A sistematização dos indicadores, a partir do levantamento dos pré-indicadores de acordo com o material produzido durante a pesquisa-formação, permitiu a construção dos núcleos de significação, por meio da articulação dos indicadores. É importante salientar que esse movimento, da parte para o todo, foi realizado de modo dialético, não havendo, portanto, sobreposição de uma dimensão à outra, visto que as partes são constitutivas do todo e o todo é constitutivo das partes. É preciso remeter ao todo social, para não nos distanciarmos da realidade.

O todo a que nos referimos é a realidade social e histórica. No caso desta pesquisa, são os processos formativos das professoras, os aspectos institucionais escolares, as condições de trabalho, os aspectos sociais, econômicos e culturais e políticos, entre outros. A apreensão dos significados perpassa por uma relação entre as declarações das professoras com as mediações histórico-sociais e as contradições que atravessam o trabalho das docentes e a realidade na qual atuam. Isso abarca um extenso conjunto de elementos objetivos e subjetivos que configuram esse movimento. A articulação dos indicadores revelou alguns desses aspectos que foram abordados pelas professoras como compreensão da identidade profissional de professora alfabetizadora. O esquema a seguir anuncia esses elementos.

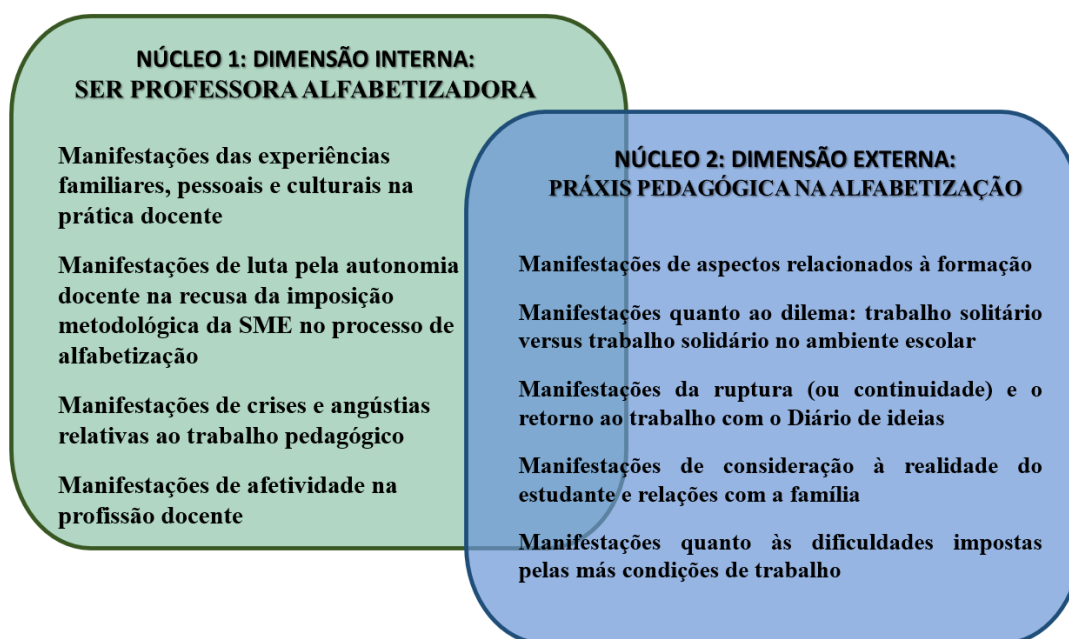
Figura 11: Aspectos do Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir da abordagem das professoras sobre aspectos relevantes do trabalho docente, além das declarações obtidas durante os encontros do Grupo Dialogal e das propostas de reflexão e escrita apresentadas nos oito indicadores, foi possível sistematizar dois núcleos de significação que configuram a apreensão dos sentidos para nossa síntese, quais sejam:

Figura 12: Núcleos de significação



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Salientamos que a relação existente entre essas dimensões, mesmo que separadas, se inter-relacionam, conforme expressa a figura anterior, tanto nas falas das professoras quanto na análise das mediações que influem a prática pedagógica.

Uma questão que emergiu nas conversas do Grupo Dialogal, desde o primeiro dia, foi a confrontação com o material do Instituto Alfa e Beto, utilizado pelas professoras alfabetizadoras naquele ano de 2022. Nos anos de 2019, a maioria das participantes havia participado do processo formativo com a metodologia do Diário de Ideias, que tem como princípio básico a escuta sensível, atenta e interessada, como base para a conexão da realidade vivida pelos estudantes com o espaço escolar nos processos de aprendizagem criativa da leitura e escrita (Muniz, 2020). A experiência com a implementação da proposta em 2019, e o desenvolvimento do trabalho nos anos 2020 e 2021, apesar da pandemia e necessidade do ensino remoto,

proporcionou uma prática alicerçada em princípios consoantes com um aprendente gerador de ideias e solução de problemas diante da sua própria realidade.

A metodologia do trabalho com o Diário de Ideias, como apontado no Capítulo 1, tem o propósito de impulsionar a aprendizagem das crianças a partir de socialização, troca de experiências e interesses entre as crianças e professoras, além do desenvolvimento do protagonismo e autoria, tanto dos estudantes quanto das professoras. Em relação às crianças, no sentido de apreensão da aprendizagem da leitura e escrita, fomentando ideias próprias, aquilo que conhecem, pensam, sentem, vivem, compreendem. Quanto às docentes, essa metodologia estimula o desenvolvimento investigativo no contexto da sala de aula, potencializando a criatividade e subjetividade na escolha de caminhos a serem seguidos, de acordo com as múltiplas possibilidades abordadas nos diálogos com os estudantes. A ação formativa para o trabalho com a referente proposta é pautada em uma compreensão de ensino e aprendizagem da leitura e escrita com uma profunda ligação entre os alunos e seu contexto de existência.

A perspectiva da Metodologia do Diário de Ideias se aproxima de uma alfabetização baseada em um processo discursivo (Smolka, 1988), e acreditamos que o trabalho das professoras com essa proposta viabilizou uma série de práticas voltadas para a consolidação de uma aprendizagem significativa para as crianças. Ao efetivar essa experiência, algumas professoras se sentiram empoderadas diante de uma proposta que favoreceu colocar em prática ações que iam ao encontro de seus desejos e anseios educacionais. Cheias de ideias, propostas, planos de ações e possibilidades de projetos, iniciaram o ano letivo de 2022, porém, foram surpreendidas pela normatização do fazer pedagógico diante da proposta do Programa Pacto pela Alfabetização, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, com o apoio didático e pedagógico do IAB.

No contexto das discussões do Grupos Dialogal ficou evidenciado que o material direcionado aos alunos e professores das escolas municipais de Uberlândia, ancorado nos princípios da Ciência Cognitiva da Leitura, em consonância com o PNA e a BNCC, tendo a metodologia baseada no método fônico para a alfabetização, é antagônico e contrastante às concepções construídas nos processos formativos vivenciados pelas professoras nos últimos anos. Essa questão foi pauta de várias reflexões, inclusive marcadas pela frustração com o exercício profissional da

docência, especialmente, em função do arrefecimento no trabalho que ora vinha sendo efetivado.

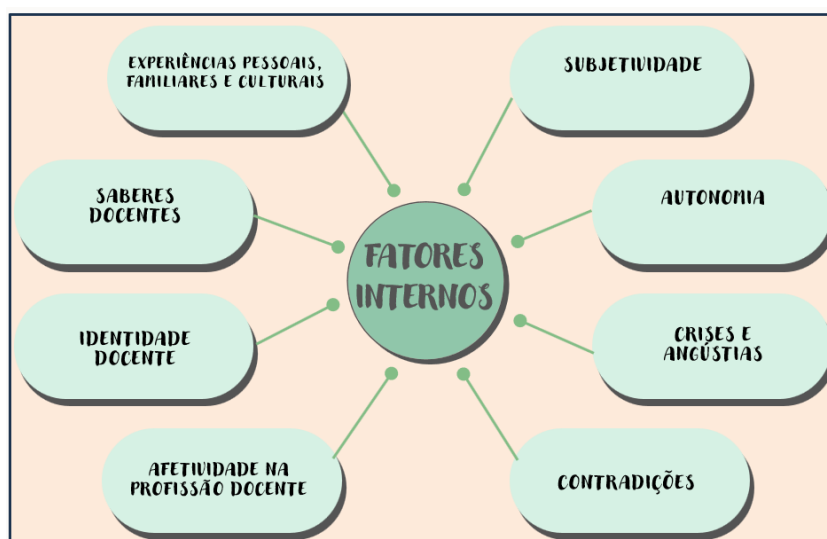
7.1 Influência das dimensões internas na prática pedagógica

Ao concebermos que a identidade profissional docente é influenciada pela trajetória formativa e que os saberes da docência e os conhecimentos são construídos a partir de experiências pedagógicas e, também, por suas motivações pessoais (Marcelo Garcia, 2009; Imbernón, 2010; Pimenta, 1999; Nóvoa, 1992), tivemos como ponto de partida a compreensão dos percursos de cada participante do grupo, sua história de vida, formação profissional, experiências formativas e profissionais, de modo a apreender suas concepções sobre o processo de tornar-se professora.

Identificamos que diversos depoimentos e reflexões das participantes se relacionavam a questões referentes às suas identidades profissionais e aos saberes docentes. Escolhemos nomear como fatores internos as manifestações que remetem à aspectos próprios de cada uma das professoras, de modo peculiar e subjetivo de suas histórias de vida, de suas angústias, percepções e interações e vinculações estabelecidas em seus grupos de origem e grupo profissional.

A Figura 13, a seguir, sintetiza os elementos mencionados pelas professoras, avindo e congruente ao nosso estudo.

Figura 13: Fatores internos mencionados



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O conjunto de experiências, tanto na qualidade de estudante quanto no que se refere à formação profissional e às vivências na docência, bem como a interação com seus pares no cotidiano das escolas, repercute na forma como cada docente elabora seus saberes e constrói sua identidade profissional. O conjunto desses aspectos reverbera nas ações das professoras, seja de forma consciente ou não. Por isso, espaços formativos que oportunizem reflexões fundamentadas sobre o sentido da docência, sobre o que fazemos como professoras e porquê fazemos, podem provocar mudanças significativas nas práticas pedagógicas. A conscientização acerca desses condicionantes, pelos professores, é essencial para o desenvolvimento profissional docente e a articulação entre as experiências de formação. Segundo Alvarado Prada, (2007),

A formação para a docência, numa perspectiva histórica, é um processo em construção desde tempos remotos da vida de cada professor - ou seja, desde os seus primeiros anos de vida - e não só durante o período de estudos empreendidos em faculdades ou universidades, que alguns denominam de "formação inicial" (Alvarado Prada, 2007, p. 112).

O relato da professora Íris deixa claro esse entendimento:

Minha trajetória como professora foi se constituindo a partir de diferentes contextos e vivências que entrelaçam a criança que fui, a estudante, a pesquisadora. Toda a historicidade da minha vida, tecida nas várias relações com o outro, refletem e justificam as opções de escolhas por determinados percursos. Assim, o caminho trilhado também emergiu das relações com o outro, das trocas e dos vários olhares que me ajudaram a compor o meu.

Íris. Proposta de escrita realizada em 24/out/2022

Além dos aspectos pessoais, a professora levanta a questão da relação e das trocas entre seus pares. Ao investigarmos a constituição dos saberes docentes, percebemos a compreensão de que estes são constituídos a partir de alicerces teóricos e práticos, estando presentes tanto na formação específica quanto no exercício docente e também nas situações pessoais vivenciadas. A professora Lótus, assim como a professora Íris, argumenta sobre a aprendizagem entre os indivíduos que convivem no ambiente escolar e sua interferência na práxis pedagógica. Para ela, a unidade teoria e prática proporciona possibilidades de transformações e desenvolvimento profissional docente. A relação entre a formação e a prática docente possibilita o desenvolvimento e a mobilização dos saberes pelo professor.

Através da docência consigo transpor limites próprios, me desfazer de crenças limitantes, que impediram minha evolução e que poderiam ser repassadas erroneamente, se não contasse com esta “amizade” entre a teoria e a prática, que precisam caminhar juntos. Por meio dessa interação é possível descobrir o caminho para tocar vidas. Enquanto faço, sou também tocada internamente, o que produz transformações de dentro para fora. Tais relações me tornou mais humana e me instigam a buscar estratégias, que dentro das metodologias escolhidas, propicia uma educação humanizadora, que busca e produz não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas, uma educação que se preocupa com outro (o que sente, como produz suas impressões). Valores, como respeito, empatia, gratidão, são vivenciados cotidianamente enquanto se estuda.

Lotus. Proposta de escrita realizada em 30/jul/2022

A professora referida, ao explicitar a importância dos fundamentos teórico-práticos para ação pedagógica, explicita sua compreensão sobre a complexidade da docência, pois exige a consciência de que humanos educam outros humanos, num movimento permanente de interferir, transformar e propiciar o desenvolvimento pleno do educando. Os processos formativos, ao propiciarem e fomentarem reflexões críticas sobre situações concretas em que as professoras possam se defrontar com problemas reais, oportunizam experiências dialógicas e colaborativas de discussão de seus próprios desafios na atuação docente. No movimento de trabalho colaborativo do Grupo Dialogal, as participantes eram chamadas para a resolução desses problemas e desafios, com ideias, experiências, apoio, encorajamento, e esse processo se tornou incentivo para a reflexão sobre as ações.

De acordo com Tardiff (2002), os saberes provenientes da formação escolar dos professores, ou seja, os primeiros anos escolares como fonte social de aquisição, se integram às ações do trabalho docente. Ao relatar sobre a influência negativa do processo de ensino de sua professora de alfabetização, a professora Íris demonstrou convicção de exemplo a não ser seguido. Em contrapartida, mostrou a busca pela formação para ações diferentes que envolvam uma aprendizagem significativa para seus alunos:

Sempre tive medo de ser uma professora parecida com as que tive no meu processo de alfabetização, tinha e acho que ainda tenho muito receio de ser “uma professora tradicional”, mas ao mesmo tempo, sinto que sei muito pouco sobre aspectos mais técnicos que poderiam ser considerados “bases” para alfabetizar. Por isso, busco constantemente estar em cursos de formação continuada, em grupos de estudo e pesquisa. Me sinto na obrigação de ser uma profissional melhor a cada dia, propiciando vivências que de fato contribuam para uma aprendizagem significativa, eficaz, sem deixar de considerar as múltiplas linguagens da infância no cotidiano.

Íris. Proposta de escrita realizada em 24/out/2022

A professora Íris apresenta, em sua reflexão, um problema comum dos cursos de Pedagogia, que se refere às fragilidades formativas no campo da alfabetização. Nem sempre os cursos fornecem bases teórico-práticas que contribuem para sustentar uma práxis pedagógica emancipatória. No entanto, ela demonstra ter consciência de que não deseja ser uma “professora tradicional”, o que indica que, na construção de sua identidade profissional docente, as experiências formativas negativas foram ressignificadas. De acordo com Josso (2004), por meio de memórias de formação é possível a produção de um conhecimento que possibilita a reflexão sobre o se tornar professor. A autora chama de biografia educativa como “uma metodologia de projeto de formação e auto-formação, que permite centrar mais no formativo e menos no prescritivo” (Josso, 2004, p. 34), capaz de desvelar como algumas práticas e opções são escolhidas, ao mesmo tempo em que permite o questionamento e a ruptura com concepções e práticas escolares ainda dominantes nos contextos escolares e também nos espaços de formação.

Esse tipo de atividade abre espaço para que os docentes tenham mais clareza sobre as concepções de infância, sujeito, e, no caso dessa pesquisa, concepções de alfabetização que fundamentam a prática e perspectivas sobre o ensinar e aprender. É também espaço para a reflexão sobre o tipo de educação na qual acredita, se emancipadora e transformadora, ou como coloca a professora Íris, uma educação tradicional.

Nos processos formativos, ouvir as professoras sobre suas concepções de educação nos permitiu identificar o movimento de ressignificação sobre o seu fazer pedagógico, uma vez que, no exercício dialógico crítico-reflexivo, cada professora pode explicitar suas concepções e atribuir novos sentidos ao que fazem e porquê fazem. No contexto metodológico da pesquisa-formação, essa proposta de atividade foi significativa, na medida em que as trocas intersubjetivas entre a pesquisadora e as docentes viabilizaram a produção de novos sentidos sobre as concepções de ensinar e aprender no contexto da alfabetização. As memórias afetivas sobre o processo de alfabetização e as influências positivas de professoras nessa fase também emergiram. Um exemplo é o depoimento da professora Lótus:

Tive uma professora, no 2º ano, que dizia me achar linda, talvez pelo fato de ser prestativa, cuidadosa comigo. Ela era brava, mas, amorosa nas ações e no olhar. Ela era loura, dos olhos claros, mas, o que mais me chamava atenção eram as suas mãos e seu perfume. As mãos branquinhas, unhas grandes, com cores claras e delicadas, sempre sujas de giz branco. Lembro do perfume de seu cabelo e o cheiro que vinha de suas mãos era aconchegante, como de uma mãe. Muitas vezes, me atrasava com a escrita só pra ela chegar por trás de mim e pegar minhas mãos para ajudar na escrita. Assim, sentia aquele cheiro bom e a tinha perto de mim. Talvez, a professora não fosse tão linda, nem tão cheirosa, mas o modo como me tratava fazia com que eu enxergasse assim, já que, estudava em uma escola pública, marginalizada entre as da mesma esfera, e as professoras costumavam nos tratar como pessoas sem futuro. Ela se destacava entre outras, não tão generosas.

Lotus. Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022

A referida professora, ao destacar essas memórias afetivas, indica o quanto as marcas da docência são indelévels, especialmente nos primeiros anos de escolarização. A narração de si mesmo, sob a perspectiva da sua própria formação, pode produzir um conhecimento capaz de provocar a reflexão sobre sua prática docente e, assim, novos sentidos para suas ações, visto que a professora é o sujeito de sua própria reflexão.

Assumimos, aqui, o conceito de sujeito anunciado por Gonzáles Rey (2005), considerado como ativo, reflexivo, questionador, que se confronta às vozes imperativas. É aquele que possui condições de construir caminhos alternativos, pois representa uma “instância de ruptura geradora capaz de assumir opções diferentes diante da situação em que vive” (González Rey, 2005, p. 53). Para esse autor, o sujeito é constituído socialmente e, por isso, amiúde pode subordinar-se a elementos de diferentes espaços sociais ou gerar alternativas que expressam opções singulares a partir de sua socialização nesses espaços. Para Vygotsky (2000), as interações são a base para que o indivíduo consiga compreender as representações mentais. Portanto, a construção do conhecimento acontece na interface com o outro, no plano externo, na intensidade das interações sociais, para, somente depois, acontecer no âmbito interno e individual.

Nesse sentido, as vigorosas trocas de experiências formativas no decorrer das sessões de Grupo Dialogal se mostraram significativas, inclusive, para compreender a singularidade de cada componente do grupo. As diferentes experiências socializadas oportunizaram o conhecimento sobre sua própria trajetória, além da compreensão dos elementos de suas subjetividades, de suas concepções, suas práticas.

A professora Girassol demonstrou compreender a potência da colaboração entre os profissionais da educação, e também reconhece que as subjetividades que definem as professoras, ao afirmar que:

É importante que cada um de nós nos conheçamos para que possamos identificar o tipo de profissional que somos, o tipo de amigo, o tipo real de pessoa, pois, isso marca a nossa diferença, nos define. Já nos conhecer em ligação com o outro é essencial, pois não há trabalho algum se não houver a colaboração uns dos outros. Uns com os outros sempre mostra uma riqueza nos resultados de qualquer que seja o trabalho.

Girassol. Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022

As trocas intersubjetivas se constituem em importante aspecto na constituição identitária do docente, já que incluem tanto suas experiências pessoais quanto as experiências profissionais, em interface com os pares. Essas vivências influem na construção de novos saberes docentes e, por conseguinte, na prática pedagógica. Sobre essa questão, Nóvoa (1997, p. 10) afirma: “[...] é que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. É, pois, na interface entre as concepções das professoras com suas práticas pedagógicas, que a identidade profissional docente vai se desenhando e se constituindo em meio às descobertas, aos desafios e à resignificação do sentido que tem ser professora alfabetizadora.

É fundamental o professor conhecer a si mesmo e compreender como sua subjetividade é construída partir de suas experiências sociais e sua formação ao longo de sua carreira profissional. De acordo com Nóvoa (1999), se tornar professor é um processo de extensa duração, marcado por novas aprendizagens e sempre em constante construção. As singularidades de cada sujeito também são reconhecidas pela professora Margarida, ao comparar o comportamento dos alunos nas relações com as professoras:

Estou ouvindo vocês falarem aqui, e eu consigo visualizar a sala de cada uma de vocês, e de outras professoras também e isso chama muito a minha atenção. Parece que a sala toma a cara do professor. Observo que tem sala tão calma, tão tranquila que parece que nem está tendo aula, cada criança no seu lugar, já tem outra que a gente passa na porta e vê os alunos ao redor da professora, outras que tem uns grupinhos aqui e o professor está lá com outros, então, percebo que cada uma é diferente da outra. E em algumas conversas com a equipe pedagógica, a gente questiona, porque que com tal professora é assim, outras é de outro jeito, e temos algumas preocupações. Então, quando vamos mais a fundo, percebemos que uma turma está aprendendo tanto quanto a outra de formas diferentes, porque, professores e alunos são diferentes. Então, assim, acho bom quando o professor analisa e percebe as diferentes aprendizagens e saber tratar a criança, também, conforme o que cada um é, e as turmas também.

Margarida. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 03/set/2022

A afirmação de Margarida apresenta a sua preocupação com a singularidade de cada sala de aula, e o reconhecimento da importância da ação do professor diante dos sistemas de relações que são organizados no cotidiano, como no trecho: “Parece que a sala toma a cara do professor”. A identidade do professor passa pela expressão em sua prática pedagógica e na forma como os estudantes se organizam. Para isso, é preciso um autoconhecimento do professor, de sua forma de ensinar, de seus gostos, preferências, necessidades, dificuldades e potencialidades, assim como vincular esse conhecimento à ação reflexiva de sua prática pedagógica.

Podemos inferir que a subjetividade individual do professor se presentifica no fazer cotidiano e se constitui por elementos da subjetividade social da escola, nas inter-relações com os estudantes, com a dinâmica da escola, envolve o convívio com o outro, no tocante às diferenças e desafios que se estabelecem no cotidiano (González Rey; Mitjás Martínez, 2017).

O reconhecimento do impacto do fazer docente na constituição da subjetividade individual dos docentes se faz presente na fala de Íris:

Hoje a docência representa o meu “ser”. Nem sei mais como seria o meu eu, sem ser professora. Penso e faço reflexões sobre como tudo isso, para além da profissão, me faz crescer como ser. Coisas que talvez só docência seja capaz de fazer por nós.

Íris. Proposta de escrita realizada em 30/jul/2022

O reconhecimento do impacto do fazer docente na constituição da subjetividade individual dos docentes se faz presente na fala de Íris. A noção de transformação a partir das experiências vividas na docência, também. Sua identidade profissional se entrelaça com a identidade pessoal. A docência é uma construção social que se faz na singularidade das práticas vivenciadas pelos professores. Desta

forma, os sistemas de relações e as condições concretas em que a ação de ensinar se efetiva.

A identidade profissional docente vai sendo construída mediante as experiências e sendo incorporada em toda a vida do docente. As experiências significativas dão sentido ao fazer docente. Nesse sentido, a identidade,

[...] quando incorpora a possibilidade de vincular-se ideologicamente à realidade educacional construindo-se como um saber engajado, numa abordagem crítico-emancipatória, realça-se a práxis educativa como objeto da pedagogia, num movimento que integra intencionalidade e prática docente; formação e emancipação do sujeito da práxis (Pimenta, 2019, p. 29).

Essa intencionalidade é manifestada pela professora Girassol:

Porque estamos na escola há muitos anos e acabamos ficando engessadas. Na verdade, ficamos muito tempo engessadas e aí veio aquela aquele turbilhão de informações de coisas novas a partir da formação do Diários de Ideias, veio o medo, e realmente, deu aquele burburinho no estômago como comentava, que são as borboletas que parecem estar no nosso estômago. Depois que fizemos a formação, nos sentimos realmente de lagartas a borboleta porque houve uma transformação na nossa vida e nosso jeito de ver o aluno. Não tem como falar que não mudamos, porque mudamos muito. Só que aí veio um novo programa para as escolas municipais. É um programa que não tem nada a ver com a metodologia do Diário de Ideia. E ele é completamente diferente do trabalho que estávamos fazendo. Só que tem uma coisa: não conseguimos, mesmo trabalhando com esse material, deixar de usar aquilo que foi transformado em nós, porque não somos mais as mesmas professoras. E é muito bom ter consciências disso.

Girassol. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022

Quando ela se refere a se sentir “engessada”, o que ela realmente deseja dizer? No nosso entendimento, é uma ação técnica, desprovida de reflexão, por ser um ato mecânico, mera execução. Nos vem à ideia um não-pertencimento na ação educativa, alienação. Isso não se refere a uma prática efetivamente pedagógica. De acordo com Franco, (2016, p. 535) “[...] há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano”. As práticas pedagógicas são construídas, produzidas pelos professores com a sua mediação. Atividades produzidas fora da realidade dos alunos, sem a participação do professores, não promovem práticas pedagógicas, mas, sim, a execução de uma atribuição técnica previamente construída por alguém que não conhece o real, pois não está presente.

Entendemos que a prática pedagógica não se refere apenas às situações que acontecem dentro da sala, assim, de forma aleatória, pois essa prática envolve aspectos referentes à formação, aos espaços e tempos escolares, às expectativas profissionais, perspectivas e concepções acerca do mundo e da educação, a organização do trabalho pedagógico, as parcerias com os outros professores. De acordo com Franco (2016), há uma contradição posta nos processos educativos, porque “[..] o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz. Mas, as aprendizagens decorrem de sínteses interpretativas, realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seus meios” (Franco, 2016, p. 542). Essas relações não são imediatas ou previsíveis, porque ocorrem dependendo da interpretação dos aprendentes dos sentidos criados a partir de circunstâncias e interações. Portanto, essa correlação entre ensino e aprendizagem pode não ocorrer de acordo com o planejado pelo professor. Por meio das práticas pedagógicas vivas, interativas e impactantes, os processos de concretização de ensinar e aprender podem ocorrer de forma mais concreta.

Ao afirmar que “a gente não consegue, mesmo trabalhando com esse material, deixar de lado aquilo que foi transformado em nós”, a professora se refere às propostas que geram caminhos próprios para a criança aprender, a partir de seus interesses, desejos e desafios, que consideram o seu próprio conhecimento do estudante, sua bagagem cultural. Ou seja, que fogem de exercícios e atividades escolares fundadas na visão mecanicista da perspectiva da racionalidade técnica, e do racionalismo empirista (Franco, 2016), assumidas pelas proposições do PNA e, automaticamente, pelos materiais adotados para a alfabetização pela Secretaria Municipal de Educação, à qual se refere a professora Girassol em sua declaração.

Aceitar “não ser a mesma professora”, é encontrar-se em um ato transgressor de desengessar-se diante de uma ação de conscientização, de indignar-se diante dos retrocessos, de tornar-se atuante, agente da ação educativa, pois, questiona e tenciona a realidade ora imposta. E, ainda, a professora afirma em seu depoimento que “é muito bom ter consciência” de mudança de suas concepções sobre o ato educativo, o que demonstra direcionamento de ações, intencionalidade e reflexão contínua, convergentes com a perspectiva emancipadora.

Essa conscientização é revelada em outra declaração, quatro meses depois, ao se referir a um questionamento feito a ela, pela pesquisadora, no ano anterior, em

uma entrevista sobre o curso de formação de professores do Diário de Ideias, promovido pela Pró-Reitoria de extensão da UFU, em 2021. Ela assume que no momento da entrevista não tinha noção de sua mudança, diferentemente da situação atual.

Podemos inferir que a experiência vivida pela professora Girassol na formação Diário de Ideias, como um curso que favorece o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana dos professores, contribuiu para o processo de conscientização que Freire (2008, p. 29) destaca como o “agir conscientemente sobre a realidade objetivada”, o que supõe, segundo o autor, um compromisso vinculado a uma decisão lúcida de um percurso a ser vivenciado, que aqui, no caso analisado, está relacionado à prática docente (Freire, 1983).

Esse agir implica na atuação da pessoa como sujeito da ação, sendo capaz de agir e refletir, com consciência, do lugar que vivencia, da realidade a ser experienciada, das situações que o "engessam" e que são paralisantes da sua própria inserção na realidade de forma protagonista. Em situações como essa, passa a transpor-se para uma situação de engajamento, de transformação da realidade pela sua atuação e transformação no mundo, e não a simples reprodução do que está posto.

É porque a ideia do diário de ideias está plantada em nós. E mesmo não trabalhando efetivamente com ele nesse ano, algo já foi implantado dentro de nós que nos faz busca-lo naquilo que fazemos. Eu não esqueço nunca o vídeo que a Vaneide pediu pra gente gravar, na época da formação, que era para você falar, quem era, naquele dia, enquanto professora, depois do trabalho com o Diário de ideias. Aí eu pensei: Uai, como assim? Sou a mesma pessoa, o que eu vou falar? Porque eu nem tinha percebido o quanto eu tinha mudado, modificado meu jeito de ser. Mas, agora eu percebo. Assim, hoje eu sei que sou uma outra pessoa, com outro olhar, precisando melhorar muito ainda, claro, mas eu não sou, jamais, uma pessoa que não tem um olhar atento para meus alunos.

Girassol. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/nov/2022

O excerto anterior nos provoca reflexões importantes sobre as mudanças que a formação de professores pode promover no docente, no momento em que favorece uma atuação autoral e protagonista de sua própria jornada formativa. O trecho “[...] algo implantado dentro de nós [...]”, pelas possibilidades reflexivas de gravar um vídeo sobre o seu próprio desenvolvimento enquanto professora, promoveu o pensar sobre as mudanças que foram conquistadas enquanto ser docente e a percepção real de que as mudanças foram construídas por ela e impactavam sua vida. Isso demonstra

que naquele momento, lá atrás, em 2020, quando a pergunta foi realizada a ela, não havia essa percepção. Isso porque esse processo de internacionalização para a atuação, transformada em novas ações, é lento, não acontece da noite para o dia, e nem sempre é totalmente perceptível ao ator.

Porém, essa mudança é expressa ao admitir: “Mas, agora eu percebo. Assim, hoje eu sei que sou uma outra pessoa, com outro olhar [...]”, e a condição de inacabamento: “[...] precisando melhorar cada vez mais”. Essa asseveração certifica a consciência do caminho a ser seguido, sem retornar ao estado de alienação e alienante, inclusive, ao dizer “[...] eu não sou, jamais, uma pessoa que não tem um olhar atento para meus alunos”.

As insatisfações no trabalho com o material proposto pelo IAB perpassaram pelas discussões de todos os encontros demonstradas traduzidas em tensões e resistências das professoras participantes. Em determinado momento, a professora Rosa desabafou:

Pois é, mas, com tudo isso que está acontecendo com a gente esse ano, eu não estou mais me sentindo uma professora, não estamos mais sendo tratadas como professoras.

Rosa. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022

A desvalorização dos saberes profissionais das professoras é claramente anunciada pela docente. A declaração de Rosa, cujo sentimento é o de “não se sentir professora”, é preocupante e, ao mesmo tempo, reveladora de um contexto profissional marcado por adversidades que se refletem não somente no funcionamento geral das escolas, mas, sobretudo, nas salas de aula. A submissão do trabalho em sala de aula diante de uma metodologia em que grande parte das professoras não acredita, tem consequências diretas na autonomia docente, especialmente pelo controle por meio de avaliações e relatórios que as professoras precisavam descrever diariamente. Nesse contexto, as professoras foram orientadas a utilizar o livro manual, adotado pela Secretaria Municipal de Educação, de modo a seguirem a sequência e os comandos no manual do professor, como se não fossem capazes de desenvolver seu próprio meio de ensino, de criar a sua própria aula. Essa imposição fere o Art. 206 da Constituição Federal de 1988, em seu inciso II, que assim indica como um dos princípios para o ensino: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Nesse sentido, a imposição de

um material técnico-instrumental e, portanto, prescritivo, constitui-se em afronta à profissão docente, pois, desconsidera todo o arcabouço teórico-metodológico da formação.

No caso da professora Rosa, ela já havia vivido experiências autorais que impactam a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, a partir da experiência com a Metodologia do Diário de Ideias. Em função das experiências formativas da docente referida, especialmente, no que se refere às mudanças significativas vivenciadas em relação à identidade profissional, ela expressa seu profundo descontentamento com essa realidade, pois se trata de atividades não fazem sentido para as crianças. Ao se sentir “não ser tratada como professora”, demonstra consciência crítica sobre a atual realidade e evidencia compreender seu papel social de tal modo, que resiste às atuais políticas de alfabetização, e por isso, contraria o estabelecido:

Por exemplo, é assim, ó: eu estou dando aula, trabalhei a lição e vejo que eles não precisam daquelas atividades que estão ali no livro, então eu vou lá e elaboro outras atividades e aplico para meus alunos, eu faço ditado. Olha, eu faço as coisas que tem que fazer? Faço. Mas, eu acrescento mais coisas. Às vezes eu tomo até mais tempo nas coisas que eu acredito do que nas coisas desse material. Mas, eu não sofro e choro desse jeito igual as meninas estão falando, não!

Rosa. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022

Ao explicitar que: “Não sofro e choro” demonstra, por parte da referida professora, a compreensão de que, embora a realidade esteja instituída, ela não é totalmente instituinte, pois, apesar do contexto adverso, há como peculiaridade da docência, a possibilidade de encontrar brechas para desencadear ações que se configurem em rupturas com os modelos prescritivos. Ao ouvir as declarações das colegas que se sentiam tencionadas e pressionadas pela ordem estabelecida de seguir as instruções do material, das avaliações e relatórios, a professora sugeriu às colegas que outras práticas pudessem ser adotadas diante do que acredita ser coerente. É nesse sentido que a formação pode promover mudanças e impactos em diferentes áreas de atuação do professor, pois, na medida em que produz densidade teórica aliada à reflexão crítica, contribui para que as professoras não se curvem às imposições político-administrativas.

Os espaços formativos, ao se constituírem provocadores de reflexão e ação docente, frente aos problemas reais do contexto da sala de aula, contribuem para o desenvolvimento da docência em uma perspectiva emancipatória. As intervenções

pedagógicas, como instrumento de emancipação, podem transformar a teoria que a determina, assim como transformar a prática que a concretiza (Franco, 2016). A teoria oferece perspectivas de análise para a compreensão dos contextos históricos, sociais e culturais, a fim de oferecer a possibilidade de mudanças nas concepções e práticas, ao mesmo tempo em que a realidade da prática pode indutora de novas teorias. A intencionalidade, bem como a resistência a práticas conservadoras são claramente manifestadas pela professora Girassol, ao relatar:

Outro dia fechei a porta da minha sala e fingi que estava trabalhando o programa. Eu não vou trabalhar mais do jeito que eles querem que eu trabalhe, porque não tem jeito, eu não consigo fazer isso. Eu vou trabalhar agora, do meu jeito. Só que eu vou esperar o final do ano e eu quero chegar com todos os resultados, porque eu quero mostrar. Nessa semana, a diretora falou pra mim: - Viu que o programa dá certo? E então eu pensei: "Não, o programa não deu certo". Mas, eu falei assim: - Hanram, estou vendo. Porque eu ainda não posso falar que estou trabalhando da minha maneira, com outras coisas que não são do programa, mas, eu não posso falar ainda.

Girassol. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022

A professora, na condição de sujeito de sua práxis, tal como anunciado por Gonzáles Rey (2005), transgrediu as imposições metodológicas com as quais não aquiesce. O sentido da "porta fechada" é revelador de uma atitude de exercício da autonomia docente, marcada pela prática emancipatória, por isso, organiza seu trabalho de forma diferente daquela imposta. Pimenta (2019, p. 52) teoriza que "o exercício da práxis requer processos de conscientização do professor sobre o papel que desempenha na sala de aula, no mundo, na vida dos alunos. Somente um professor consciente dessas circunstâncias pode produzir mudanças e novas perspectivas na vida dos alunos".

O vivido na sala da professora Rosa com seus estudantes, o real, não compatibiliza com o oficial, oferecido pela instituição superior. A imposição de condições concretas como os materiais, o tempo, a entrega semanal de relatórios de execução e avaliação, a vigilância por profissionais dentro e fora da escola não foram impedimento para violação e superação da contradição vivida internamente pela professora. No mesmo dia, a professor Íris escreveu em seu caderno de registros reflexivos:

É preciso fazermos reflexões no âmbito da vida pessoal e profissional. Destaco a importância do diálogo com o outro e a possibilidade de criar para além do que já foi posto. Isso me recordou as leituras a respeito dos princípios do Diário de Ideias. A proposta de “Transcender o dado” para criar o novo, para ir além. Penso que em nossa prática pedagógica também precisamos perpassar por esses caminhos, dialogar, ter tempo pra ler, estudar, pensar, compreendendo que há sempre possibilidade de construir novos caminhos.

Íris. Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022

As mudanças suscitadas a partir da experiência com a metodologia Diário de Ideias produziram transformações no fazer cotidiano de sala de aula. A professora Íris destaca o diálogo, o estudo e a reflexão como fontes de mudanças na prática pedagógica. A formação, nesse sentido, tem papel crucial nos processos de desenvolvimento da autonomia docente e de emancipação, quando inspira a compreensão das práticas e as mediações envolvidas no processo educativo, dialoga com o contexto escolar e seus imprevistos, a fim de reconhecer as contradições. A compreensão da unidade dialética prática-teoria pode se configurar na transformação de concepções balizadoras de práticas pedagógicas emancipatórias.

Processos formativos comprometidos com a ressignificação de concepções de ações vivenciadas e com processos de transformação produzem atitudes das professoras diante de práticas pedagógicas futuras. As teorias vão mudando a partir de novos conhecimentos, e por isso as práticas pedagógicas vão se reorganizando e recriando as ações e intervenções no cotidiano escolar, de forma contextualizada e significativa para cada realidade.

Além disso, o conceito da aprendizagem da leitura e escrita nos processos de alfabetização foi se modificando durante o tempo, as ações das professoras sobre esse desenvolvimento também vão sofrendo alterações, inovações, adaptações na prática pedagógica. Os espaços formativos para professoras alfabetizadoras, ao incluírem práticas dialógicas que problematizam o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita, contribuem para estimular a capacidade de compreensão das docentes em relação às mudanças que enfrentam no processo de tornarem-se professoras, provocando o desenvolvimento de sua autonomia.

O professor, em processo de formação, sistematicamente consegue estabelecer relações entre sua prática e o campo teórico, quando suas demandas são abordadas. Imbernón (2010, p. 43), afirma que “refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências, torna possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a

prática”. Confrontar seus conhecimentos prévios nos espaços de formação possibilita aprendizagens e novos conhecimentos sobre a ação docente. Nesse contexto, as interações intersubjetivas são importantes, pois, muitas vezes, é na troca de experiências com o outro que se descobre muitas possibilidades de como fazer diferente. Por isso, ouvir o que o outro tem a dizer ao compartilhar suas experiências é imprescindível nas ações de formação.

Após apresentar dois vídeos para as professoras, em um momento estético, que antecedeu a discussão no encontro do Grupo Dialogal, a professora Girassol se emocionou, chorou e foi acalentada pelas colegas. Depois, declarou:

Depois desses dois vídeos, será que eu vou dar conta de falar? Esses vídeos refletem de fato tudo que a gente viveu com o Diário de Ideias na nossa escola. Eu escolhi esse vídeo da borboleta porque eu sei que continuamos com as borboletas no estômago, se movimentando dentro de nós. E sempre nos remetemos a esse processo da metamorfose da borboleta porque eu sei que vivi isso. Todo esse processo desde o começo, inclusive o período de nascimento, e de desenvolvimento e de libertação. E então a gente sabe quem nós somos, e que tipo de profissional que nós somos. Da mesma forma é representado no vídeo dos girassóis, porque ele lutou até o último instante, porque ele não queria morrer lá do outro lado como as outras flores morreram. Ele lutou para se espalhar e ir além. Mas, na verdade, ele não imaginou que iria espalhar as suas sementes, ele imaginou que ia apenas chegar do outro lado, e vivenciar algo diferente. Mas, ele recriou essa vontade ao dar a oportunidade de muitos outros girassóis viverem. E eu vejo muito, nós professores, naquele girassol correndo, correndo e querendo ir além, mas, aonde a gente vai chegar? Às vezes podemos não conseguir chegar onde queremos, mas as nossas sementes chegarão, de alguma forma.

Girassol. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/nov/2022

Compreendemos a referência “correndo, correndo” – conforme mencionado pela professora –, como libertação, enquanto ação que coloca a pessoa como ativa, engajada e participativa. Podemos fazer uma reflexão a partir da fala de Girassol, com as bases que fundamentam a metodologia Diário de Ideias, com ênfase no experienciar, registrar e compartilhar. Girassol tem consciência do seu compromisso com a docência, de alcançar a aprendizagem dos seus estudantes, mediante uma ação educativa que promove experiências pedagógicas capazes de gerar “borboletas no estômago”. Essa expressão traz, em si, a emocionalidade vivenciada por ela com a metodologia Diário de Ideias, como algo que provoca mudanças, que tira da zona de conforto, que traz o movimento, a ação sobre a realidade em um fazer pensante. A ideia do compartilhar com os outros sua vivência, de espalhar o que aprendeu, destaca a sua garra pela busca da transformação de outras pessoas, para que possam sentir a “libertação” a partir da “metamorfose” que ocorre pela atuação da

pessoa como agente ou sujeito de sua própria prática (González Rey; Mitjans Martínez, 2017).

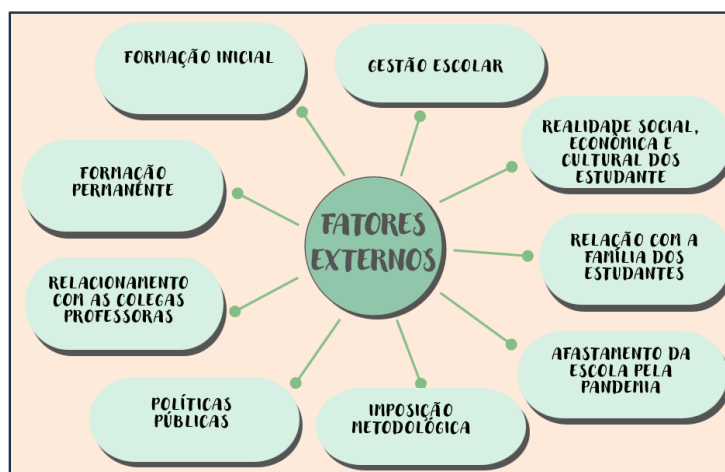
7.2 Influência das dimensões externas na prática pedagógica

Compreendemos como fatores externos o conjunto de influências que atua sobre os professores na ação educativa, dentro e fora do contexto escolar. São fatores que fazem parte da estrutura social, histórica, cultural e política e que, de alguma forma, impactam sua prática pedagógica. Desta forma, os fatores externos aos quais estamos nos referindo, dependem de um espaço-tempo de acordo com a sua experiência. A influência dos fatores externos sobre a prática docente depende, também, de seus fatores internos, como já mencionado, por estes estarem imbricados entre si. Os elementos externos, muitas vezes, se referem aos relacionamentos pessoais e interpessoais da comunidade escolar, formação docente e aspectos da escola com o sistema de ensino e órgãos superiores.

Segundo Pimenta (2019), a ação docente é entremeada por múltiplas relações entre professores, estudantes e comunidade escolar, impregnadas pelos contextos socioculturais aos quais a escola se insere. A escola é um espaço complexo e multidimensional, onde se incidem influências de diversos sentidos.

Muitas declarações das participantes se relacionavam a esses aspectos que nomeamos como fatores externos. A figura a seguir sintetiza alguns desses elementos mencionados pelas professoras.

Figura 14: Fatores externos mencionados



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com Rios (2016, p. 22), “se o ensino é uma prática social viva, é importante compreender a atividade docente em seus vínculos com a prática social na sua historicidade, perguntar pelo seu sentido”. Perguntar-se o sentido de ser professor e do seu papel diante da sociedade é um questionamento fundamental do exercício dessa profissão. O sentido e o significado de ser professor compõem a construção da identidade docente. O processo de formação e desenvolvimento profissional é influenciado por diversos aspectos sociais e profissionais que são modificados e moldados ao longo das experiências dos professores.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), os significados são produções sociais históricas que permitem a socialização das experiências, e o sentido é a articulação dos eventos psicológicos produzidos pelos sujeitos frente à realidade. Portanto, a vida profissional docente é carregada de sentidos e significados, dependendo de suas experiências, do tempo e espaço na qual está inserido, ou seja, de sua trajetória profissional.

Contribuir para a emancipação dos sujeitos e estimular a atividade crítica frente às injustiças sociais e transformação como sentido da docência exige do professor envolver-se no sentido de buscar a compreensão do contexto histórico e social de seus estudantes, além de um compromisso com o seu desenvolvimento humano. Ter como ponto de partida a concepção de que o professor aprende enquanto ensina e que o conhecimento é constituído na mediação com o outro é fundamental para atribuir sentido ao ser professor. Sobre essas questões, a declaração da professora Lótus é inspiradora:

O gostoso de ser professora é justamente essa busca de superar os desafios. Porque, às vezes, de um ano para o outro, você pensa assim: - Nossa, agora eu vou começar assim e tal, vou fazer tal coisa com os alunos, e você se programa daquela forma. Só que aí, vem as crianças totalmente diferentes das que você estava trabalhando. Aí você já fica louca com o tanto de coisa nova, ideias totalmente diferentes e, o pé sai do chão. É aquela coisa que te frustra, mas, ao mesmo tempo te instiga. Porque se você fica pegando todo ano a mesma coisa, você não tem vontade de criar nada não, parece que não tem estímulo. Mas, quando vem novos desafios, nos sentimos instigadas a querer crescer para aprender mais. E o engraçado é saber que não estamos apenas ensinando não, porque há uma troca, a gente aprende todo dia coisas novas. E saímos da escola mais preenchidas. E tem dia que saímos da escola com tantas dúvidas, sabe, e aí eu me pergunto: - Nossa, o que eu estou fazendo nessa profissão, que nada dá certo... que professora sou eu? Aí, depois, você chega na sua casa, passa um tempo, pensa sobre as coisas e chega no dia seguinte, cheio de novas ideias. É porque aquilo te faz sair da sua zona de conforto. E eu gosto disso.

Lotus. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022

Apontamos que Lotus assume sua condição de sujeito da ação, do desejo por mudanças, como no excerto: “o gostoso de ser professora” ou “sair da zona de conforto”, que implica a expressão emocionada, provocada pelas experiências na docência, pautada pelos desafios constantes e pela busca de novas possibilidades. O relato em: “[...] a gente não está apenas ensinando não, porque há uma troca, a gente aprende todo dia. A gente sai dali mais preenchida”, indica que a professora está completamente imersa em seu fazer pedagógico, demonstrando ter consciência de que é uma profissional em constante aprendizado, e não alguém que detém o conhecimento e que quer apenas transmiti-los para outras pessoas. De acordo com Alvarado Prada (2007):

Ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha, é contínuo. Isto nos permite reconhecer que cada conhecimento construído pelos professores com seus alunos, vai implicar novas relações com outros conhecimentos, novas procuras, perguntas, dúvidas e, conseqüentemente, novas construções, num processo permanente onde a formação de professores em serviço é entendida como uma "formação contínua", no cotidiano e a partir do cotidiano profissional destes (Alvarado Prada, 2007, p. 113).

Desse modo, os processos de formação devem considerar as necessidades formativas em contexto e os saberes docentes. As propostas devem ser construídas não para os professores, mas, com eles (Behrens, 2007). Partindo desta premissa, ao serem questionadas sobre assuntos e temas que gostariam de trabalhar na pesquisa-formação, a professora Íris considerou:

Todos os dias tenho refletido sobre possibilidades para organizar e construir um planejamento que caminha em uma perspectiva que valorize o protagonismo das crianças, acolhendo as subjetividades e afetividades que perpassam o cotidiano escolar. Portanto, o processo criativo do professor, aliado ao ensino da leitura e da escrita são temáticas que me mobilizam e que gostaria de explorar na formação

Íris. Proposta de escrita realizada em 30/jul/2022

A criatividade na aprendizagem é um desejo a ser alcançado pela professora, pelas possibilidades de efetivar ações que valorizem o protagonismo das crianças e que tenham a subjetividade como base do aprender. Essa perspectiva se abriu com o trabalho com a metodologia Diário de Ideias, ao ter como intencionalidade contribuir com a expressão criativa e o desenvolvimento subjetivo dos estudantes (Muniz, 2022).

Entretanto, a valorização do protagonismo dos estudantes e o reconhecimento dos seus saberes, além das experiências culturais e sociais, não são levados em conta pelas diretrizes das políticas públicas propostas para o momento pós-pandêmico. Mesmo com a insistência das professoras, como foi o caso da professora Girassol, em relação ao material oficializado para o trabalho em 2022, alinhado ao PNA e suas perspectivas, que desvaloriza esses elementos:

Eu já falei outras vezes, e quero reforçar novamente, que voltamos da pandemia de uma maneira muito errada, porque deveríamos ter voltado acolhendo as famílias na escola. Eu tenho falado isso, porque os pais sentem essa falta de acolhimento da escola até hoje.

Girassol. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 31/jul/2023

Nóvoa (2023, p. 24) afirma que “os efeitos devastadores da pandemia podem prolongar-se por muito tempo na nossa vida em comum, social, coletiva, partilhada”. O autor considera que durante a pandemia, se tornou nítida a necessidade de criar condições para uma vida em comum e a relevância dos laços e dos vínculos entre as pessoas ganhou uma dimensão inesperada. A professora Girassol defende esse vínculo ao se referir ao acolhimento em ouvir, demonstrar interesse, compartilhar fatos vividos e situações conectadas com o cotidiano das famílias e das crianças.

Mas, a imposição da organização do ensino baseado em currículos oficiais, de forma descontextualizada, retirou do professor a sua autonomia no processo educativo, e isso trouxe e continua trazendo consequências e interferências para o trabalho diante das necessidades dos estudantes. Ao mesmo tempo em que as avaliações por desempenho quantificam os processos por meio de relatórios, testes de leituras e escrita nas salas de alfabetização, sequestram a liberdade do trabalho com processos de avaliação formativa, anteriormente conquistada. Essa situação gera um clima tenso entre os professores e gestores, além de frustrações sobre o fazer pedagógico, que pode ser observado por meio do registro deste diálogo:

Girassol: Teve uma colega lá da escola que dá aula em duas salas diferentes e nem um dos alunos dela, nem de uma sala e nem da outra conseguiu ler no teste de leitura. Então, veio uma pessoa do Cemepe e uma supervisora para assistir uma aula dela. Olha só, que tamanho absurdo! E aí ela chorou, ela chorou demais. Aí eu falei para ela: - Você vai entrar naquela sala, e você vai ser você, dando a sua aula, e quando você ver elas lá, imagine que são múmias. Eles fizeram isso porque é com ela, mas, se fosse comigo, não assistiriam não, eu entregaria as minhas coisas e iria embora.

Rosa: Ah, mas se fosse comigo, eu falaria: Pode vir!!

Girassol: Ah, eu não penso assim, não. Sabe porque? Porque é uma avaliação. E isso é horrível e constrangedor.

Pesquisadora: E por que, vocês acham que chegamos nessa situação?

Íris: A justificativa usada é a pandemia.

Rosa: Pois é, mas, eu não estou mais me sentindo uma professora, não estamos mais sendo tratadas como professoras.

Girassol: Então, mas, é isso que eu não estou entendendo, porque a justificativa é a defasagem na pandemia, mas se houve a defasagem temos que correr com o tempo, mas, só que é no tempo das crianças.

Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 31/jul/2023

Esse diálogo, profícuo de sentidos que as professoras têm atribuído a essa nova dinâmica adotada pela RME, denuncia um processo vigilância, um ambiente permeado pela desconfiança, pela ênfase no resultado, pelo medo, pelo julgamento e pré-conceitos que impactam diretamente na forma de trabalho dos professores. Rosa, ao expressar: “não estou mais me sentindo uma professora, não estamos mais sendo tratadas como professoras”, revela a gravidade da situação que indica o desencantamento com o magistério básico. Ao ter como foco da avaliação das crianças o resultado da leitura e escrita, essa política de avaliação desconsidera o processo de aprendizagem e não permite identificar o que o estudante já sabe e o que ainda precisa ser revisto, além da necessidade de considerar as necessidades e seus interesses, de acordo com o seu próprio desenvolvimento. De outro modo, Girassol faz relevante ponderação sobre o tempo de aprender, quando afirma: “se houve defasagem temos que correr contra o tempo, mas, só que é no tempo das crianças”. De fato, o necessário distanciamento social provocado pela pandemia, que culminou na suspensão das aulas presenciais, deixou sequelas que vão permanecer a médio e longo prazo. Entretanto, não será por meio do apressamento superficial do ensino que a aprendizagem da leitura e escrita ocorrerá. Esse é um problema complexo, que exige decisões de deliberações coletivas e contextualizadas para cada realidade

escolar. Não poderá acontecer por arbitrariedade, desconsiderando o posicionamento do corpo docente, diretamente envolvido na cena pedagógica.

Essas deliberações nas políticas municipais de alfabetização, conforme explicitadas pelas professoras, conduzem a um engessamento do trabalho, de modo que todas as pessoas realizaram a mesma ação, desconsiderando as singularidades de cada micro espaço das diversas salas de aula. Essa situação nos remete ao trabalho em massa, em uma perspectiva taylorista. Entretanto, a escola é um espaço vivo, feito por pessoas diversas, com diferentes histórias de vida, valores, tempos diferentes de ensinar e aprender, o que implica considerar que não há espaço para padronizações e ações linearizadas. Quando ocorrem esses movimentos de estruturação de estratégias para o controle no trabalho do professor, há impactos e consequências, muitas vezes irreversíveis, que geram angústias, dúvidas e incertezas em grande parte das professoras e também evidenciam desconfiança nesse processo, conforme depoimento a seguir:

Essa questão de uma pessoa entrar dentro da sua sala para assistir a sua aula pra saber porque seus alunos não tiraram nota suficiente no teste de leitura e te avaliar tem alguma coisa errada. Isso não está certo, gente. Para entender o que a pessoa está fazendo, não basta chegar na porta da sala de aula e olhar, e mesmo se ficar acompanhando naquele dia, o tempo todo, não dá pra saber. Pra você ter ciência do que realmente acontece é preciso ir sem julgamento, sem parede. Se você assiste uma aula com algo já definido ou algo já pré-concebido, a professora pode dar uma aula maravilhosa, que a pessoa vai encontrar coisas só as negativas.

Lótus. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022

Lótus demonstra ter clareza de que essas ações não produzem os resultados esperados, do ponto de vista de obter um “suposto diagnóstico” para identificar a não-aprendizagem das crianças, principalmente porque, pela dinâmica do cotidiano escolar, não é possível obter uma avaliação a partir de um fragmento de uma aula. Esse sentimento de insegurança provocado pelas ações do mundo oficial (Brzezinski, 2010), por exemplo, esse monitoramento de leitura de palavras, pode gerar, nas professoras, um descrédito quanto à sua responsabilidade na educação e de sua função social, o que interfere nas ações frente à realidade da sala de aula. Ou mesmo, pode culminar em um arrefecimento de práticas pedagógicas, em uma perspectiva de educação emancipatória e de desenvolvimento humano. Por isso, as docentes precisam ter consciência das armadilhas postas pelas políticas educacionais que incidem diretamente no cotidiano de suas práticas pedagógicas, para criar estratégias

de enfrentamento e superação dessas manobras. As reflexões e questionamentos como o da professora Lírio se fazem importantes nesse contexto:

Será que estamos refletindo de fato as situações impostas por um sistema de educação constituído por profissionais que não têm vivência e experiência de uma sala de aula? Isso faz-nos repensar, centrar, conscientizar sobre o nosso trabalho, criar momentos para compartilhar nossas ideias, muitas vezes, inovadoras e eficazes para impulsionar mudanças necessárias.

Lírio. Proposta de escrita realizada em 18/ago/2022

Sobre a alegação do uso do material do IAB ser a defasagem dos alunos com o ensino remoto provocado pela pandemia, como indicado, este é apenas um artifício do próprio IAB, sustentada pela Secretaria Municipal de Educação, pois, independentemente do afastamento presencial das escolas nos anos de 2020 e 2021, os materiais já estavam produzidos desde a primeira década dos anos 2000 e já haviam sido adotados por outras redes públicas, como é o caso das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, em 2006 e 2007; redes municipais do estado do Ceará, em 2008 a 2012; Viamão, em 2019²³, entre outros. Porém, durante os encontros do Grupo Dialogal, em diferentes momentos as professoras retomaram esse assunto, confirmando acreditarem nessa justificativa, como é o caso da declaração da professora Girassol:

A gente conversou sobre isso na última reunião, nos falaram que é um material para um momento excepcional. É um momento emergencial pós-pandêmico que realmente tinha que fazer algo. Então esse foi o caminho.

Girassol. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 31/jul/2023

Também, como já mencionado anteriormente, a maior parte do material produzido e vendido pelo IAB, utilizado pelos professores dos 1^{os} e 2^{os} anos da rede pública municipal de Uberlândia no ano de 2022, no Paba, é de autoria de João Batista Araújo e Oliveira, um dos elaboradores da PNA. Ratificamos que essa política, alinhada à BNCC, desconstrói as concepções de alfabetização, com perspectivas contextualizadas aos aspectos sociais, culturais e históricos. Nesse contexto de retrocessos, marcado pela irrupção de políticas educacionais sustentadas pelo ideário neoliberal, com evidente ruptura com princípios de uma educação democrática, é

²³ Dados obtidos no site do Instituto Alfa e Beto – Disponível em <https://www.alfaebeto.org.br/alfabetizacao-impacto/>. Acesso em: 25 out. 2023.

válido ressaltar a total desconsideração de experiências pedagógicas exitosas, assim como da produção do conhecimento científico produzido nas últimas décadas, como é o caso das bases teórico-metodológicas do Construtivismo (Ferreiro, 1985), Letramento (Soares, 2004), Alfabetização Discursiva (Smolka, 1988) entre outras, negando, assim, todo movimento histórico sobre a aprendizagem dos processos de leitura e escrita no Brasil desde a década de 1980.

Assim, as atuais políticas de alfabetização, com base na instrução fônica, alegam ser as Ciências Cognitivas a dimensão mais inovadora para a área da alfabetização e, ancorado nessas premissas, o PNA orienta a condução do processo de alfabetização com foco em correspondências grafemas-fonemas por meio de simples decodificação, sem correspondência ao significado das palavras. Em um segundo movimento desse processo, é que a leitura compreensiva veio ganhar espaço. Esse movimento se contrapõe ao trabalho das professoras participantes dessa pesquisa, nos anos anteriores a implementação do PNA e automaticamente, com o material recebido pela SME de Uberlândia.

Morais (2019) alerta sobre a face mercantilista, na qual empresários e especialistas tinham o interesse em impor o método fônico nas diretrizes educacionais desde 2003, com a qual lucrariam com a venda dos livros didáticos. Esse objetivo foi efetivado já em 2017, quando “[...] fundações de empresas multinacionais e institutos de empresários que enriquecem com a educação tiveram muito poder em definir o texto final da BNCC que, lembremos, foi imposto, sem qualquer debate público, por um CNE desfigurado pelo governo de Temer” (Morais, 2019, p. 67). Segundo o autor, já no final de 2017, algumas editoras, incluindo o IAB, ofereceram ao mercado livros didáticos para serem utilizados no ano de 2018, ajustados à BNCC. Isso mostra claramente os interesses mercantilistas entre políticos e empresários, que podem explicar o alijamento de pesquisadores de universidades públicas e professoras alfabetizadoras do processo de formulação da PNA.

Essa artimanha é levantada pela professora Íris durante um encontro no Grupo Dialogal, momento em que ela abre o *site* da Prefeitura e insiste em ler, para as participantes, sobre a estrutura do Pacto pela Alfabetização:

Olha, tem uma coisa no site da prefeitura que fala como essa organização foi feita e diz que o pacto pela alfabetização resulta de um acordo de cooperação entre a prefeitura e os institutos “Projeto de Vida” de Uberlândia e o “Raiair” de Brasília. E lançou uma parceria que tem duração de 3 anos para aplicar um plano estruturado de recuperação em 12 meses dos impactos de aprendizagem provocados pela pandemia. Aqui está escrito: “O método adotado por meio de fomento financeiro e apoio gerencial dos institutos parceiros é o sistema de ensino estruturado e utiliza o material didático do Instituto Alfa e Beta de Brasília”. Então, é um instituto de Brasília que vende esse material há bastante tempo com um valor incrivelmente caro. E isso gerou uma movimentação financeira imensa, e aí eu fico tentando entender em qual seria a intencionalidade por trás dessa movimentação financeira. O que essas pessoas esperam? O que a própria política de alfabetização está tentando mobilizar? Porque o retrocesso é de 20 ou 30 anos atrás. Caminhamos lentamente na educação, e agora, de repente... isso.

Íris. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022

A referida professora demonstra ter consciência crítica das manobras políticas que privilegiam empresários que veem na educação como negócio altamente lucrativo. Ela também questiona o retrocesso frente às concepções do processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita explícita no material didático e livros da formação distribuídos às professoras.

A análise da história da educação indica a presença marcante de manuais e definição de passo-a-passo para o processo de alfabetização, largamente utilizados no início do século XX no Brasil, e que voltaram a tomar força reduzindo o papel do professor à função técnica de instrutor, aplicador de conteúdos e executor de atividades previamente construídas por outras pessoas que não são professores alfabetizadores. Dessa forma, passam, ou voltam, a ensinar as crianças a repetirem e reproduzirem palavras, frases e textos desconectados com realidade de seu cotidiano. Desse modo, passam a cumprir cronogramas, relatórios de execução e avaliação, configurando, assim, profundo retrocesso.

A professora Rosa explica, brevemente, a efetivação desse trabalho, mas, explicita clara rejeição à proposta:

Cronograma é o seguinte: tem que trabalhar as lições e cada lição no livro trabalha um som, é um trabalho com um fonema, então, você tem sete dias para trabalhar. O livro é sistemático, em uma ordem e tudo que faz em uma lição faz na outra e na outra. Só as palavras mudam, mas, é tudo a mesma coisa, é a cruzadinha, o caça-palavra, o bloco hora de ler, que é a apresentação das letras, etc.[...] Trabalhar assim é muito difícil, então eu falei com as meninas que eu não ia trabalhar desse jeito mais, não.

Rosa: Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022

O excerto anterior nos permite compreender a forma como a docência, assumida de forma compromissada e responsável, exige um grau de implicação,

personalização e de autoria frente ao vivido. Ao receber o material pronto e acabado, circunscrito ao cumprimento do protocolo técnico, tem como consequência imediata a despersonalização da docência, do “ser professora” como profissional da práxis e como produtora de sentidos frente ao que vive, caráter essencial da expressão da subjetividade no processo de ensinar e de aprender (González Rey; Mitjás Martínez, 2017).

Rosa, ao afirmar: "Trabalhar assim é muito difícil, então eu falei com as meninas que eu não ia trabalhar desse jeito, não", demonstra sua condição existencial, que envolve a firmeza em assumir sua concepção de docência, atuando de forma engajada e vinculada aos seus princípios que envolvem reflexões sobre um fazer que vem desprovido da atuação real dos docentes no processo de ensinar.

Também é desvelado, nesse enunciado da professora Rosa, como as atividades propostas pelos livros didáticos do Paba fazem ruptura com a criação de ambientes diversificados e favoráveis às aprendizagens, exercícios desafiadores, produção de novas ideias, diálogos e compartilhamento de saberes entre os estudantes. Ao invés disso, revela-se a padronização de atividades mecânicas e repetitivas, que insistem na visão tecnicista de educação e fortalecem o discurso de competência. Dessa forma, essas atividades negam a oportunidade de autoria ou participação protagonista por parte dos estudantes. Morais (2019) apresenta uma crítica ao Paba, ao declarar:

[...] os pacotes vendidos pelos mercadores de métodos fônicos tratam a todas de maneira homogeneizante, desconsiderando a diversidade de níveis de conhecimento que os aprendizes, necessariamente, apresentam e vão continuar apresentando. Nesses métodos fônicos pouco inteligentes, a criança que ainda não compreendeu como a escrita alfabética funciona e aquela que já lê e escreve palavrinhas de forma convencional são submetidas aos mesmíssimos exercícios nada motivadores de ler palavras que não existem, palavras loucas, controladas pelo autor do método, porque na lógica adultocêntrica que ele adota, o aprendiz só poderia se deparar com tais ou quais relações grafema-fonema, numa ordem fixa. (MORAIS, 2019, p. 74).

Essa crítica é consonante à declaração proferida pela professora Rosa:

Eles inventam aquelas palavras, que são chamadas “palavras inventadas” que não tem nada a ver com nada e as crianças costumam falar aquelas coisas porque não entendem nada, não tem sentido para elas. São palavras que não existem, mas, está de acordo com os fonemas trabalhados nas lições, mas, não existem na vida real. Eles falaram na formação, que se a criança consegue ler, ela sabe ler qualquer coisa, por isso, que elas têm que ler as palavras inventadas.

Rosa. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 28/nov/2022

Fica evidente o quanto há de perdas para o desenvolvimento das aprendizagens nessa perspectiva pedagógica adotada pela SME. A professora também alerta sobre a sobrecarga dos estudantes no cumprimento das atividades mecânicas cobradas das crianças:

A terceira e a quarta lição é só LH, NH e som nasal, e os meninos não tinham nem noção da letra L e da letra N e já foram direto para o NH e LH e ainda, caligrafia com letra cursiva também. A caligrafia tudo bem quando você vai introduzindo as letras e pode ir trabalhando de leve a caligrafia, mas, daquele jeito? Enfim, olha, eu achei muito sofrimento para os meninos. E o tempo? No começo era 5 dias, agora passou para 7 dias para cumprir o cronograma.

Rosa. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022

Esse detalhamento feito por Rosa explicita o concreto distanciamento entre as abordagens e teorias de aprendizagem críticas de alfabetização. Pelo contrário, nessa proposta pedagógica, a criança é reduzida a repetidora de sons, em um espaço tempo marcado pelo cronograma imposto. As citadas diretrizes governamentais partem do princípio de que os professores não são suficientemente aptos para escolher as propostas que mais coadunam com sua concepção de alfabetização ou com as necessidades de seus alunos. Ou melhor, nem consideram a realidade dos estudantes, conforme evidenciado no relato da professora.

Quanto ao processo de ensinar relatado pela professora Rosa, indica que há conexão com a dimensão afetiva dos estudantes, com a forma como a aprendizagem, implica não apenas os aspectos técnicos da leitura e da escrita. A afirmação “[...] eu achei muito sofrimento para os meninos” revela a preocupação de Rosa com a criança e com o desenvolvimento subjetivo dos estudantes e a real necessidade deles.

As professoras, ao indicarem a necessidade de transformação de práticas conservadoras, apontaram para a importância de incrementar processos formativos que permitam romper com esses padrões e condutas. A análise indica manifestações de resistência quanto à compreensão das contradições e incertezas que passaram a fazer parte do cotidiano docente, geradoras de tensão sofrida pelas professoras, que

foram ocasionadas pela imposição de sequências a serem seguidas e que impulsionou a professora Lírio a uma ação diferente daquela determinada, levando-a a reconstruir o sentido de sua ação, ao negar, em parte, o estabelecido que não atendia a essas necessidades.

Dentro do programa já tem essa sequência para ser feita. Eu conversei com minha supervisora e negocieei o seguinte: eu disse para ela que eu vou trabalhar da minha forma. Não vou deixar de concluir a lição no prazo, mas, não dessa forma que o programa exige. Eu comecei a trabalhar numa sequência diferente. Já trabalhei nessa sequência retilínea, mas, não é o que eu quero fazer. Agora, nas atividades, não estou dando a mesma sequência. O que é só pra fazer leitura no livro, passei a transportar isso para escrever no caderno, fazer um cartaz, de forma diferente, trabalhando um pouco menos só dentro do livro. Então, depois que eu modifiquei o meu trabalho percebi uma diferença no rendimento da minha sala. Eu estou preocupada com as crianças, se eles vão ler, eu quero que eles alfabetizem, sim, mas, não só ler sem saber nem o que está lendo. Mas aí, lá no final, eu quero saber o que vão dizer, se vai ser mérito do programa ou vai ser mérito da professora.

Lírio. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022

A atuação da professora Lírio, como sujeito de sua prática, demonstra a confrontação com a forma autoritária com que chegam os materiais e a forma de realização do trabalho pedagógico em sala de aula para a docente. O cuidado da professora com as exigências externas e a forma como se insere como autora do processo são expressos, assim como a busca de caminhos alternativos para se incluir como docente autora em sua prática. A análise dos depoimentos indica que as professoras alfabetizadoras, mesmo atuando em contextos marcados pela imposição de um material prescritivo do conteúdo e forma, são capazes de fazer uso de sua autonomia docente em favor da melhoria da qualidade social de suas práticas pedagógicas. Identificamos a responsabilidade assumida e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes, o que envolve, para as professoras participantes da pesquisa, um espaço relacional promotor de participação ativa de todos envolvidos nesse processo.

A professora Girassol também denuncia a ruptura com um trabalho voltado para a realidade dos alfabetizandos, e expõe a transgressão ao que não acredita. Reconhece que a criança não tem a oportunidade de se expressar, pois “o professor fala da hora que chega até a hora que vai embora, porque o programa é assim”, mas opta por superar essas orientações em conformidade com suas concepções.

As crianças estavam realmente muito diferentes quando voltaram da pandemia. Cada caso crítico e nós precisávamos de algo que realmente fosse impactante para as crianças. Mas, foi mostrado para a gente o material, como o que devia ser feito por causa da defasagem na pandemia. Só que não imaginamos que ele seria como é, né? Agora, trabalhando com esse material, não há mais tempo para nada. Quando alguém fala: - Vamos fazer o diário? Eu falo assim: -Não tem tempo gente, não tem tempo para a roda que a gente fazia antes, não tem tempo de você deixar a criança falar, porque é você quem fala o tempo inteiro, seguindo o programa. O professor fala da hora que chega até a hora que vai embora, porque o programa é isso, é assim. E ele tem alcançado as crianças na questão de alfabetização, mas, percebemos que o que falta é aquilo que estávamos trabalhando antes, com a realidade deles. Mas, acabamos fugindo um pouquinho, escondido, do que é proposto. A nossa diretora, sabe, ela nos conhece e sabe como agimos enquanto professoras, mas, lá, no Cemepe, para eles, nós estamos seguindo o cronograma do programa a risca. E agora em agosto eu vou mudar algumas coisas para o trabalho além desse material, porque eu estou vendo a necessidade disso.

Girassol: Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 30/jul/2022

Seu relato revela a concepção de educação e do ato de ensinar e de aprender presente nos materiais do IAB e a proposta da Secretaria de Educação. Um ensino bancário (Paulo Freire, 2005), em que apenas o professor é detentor do conhecimento, além da necessidade de disciplina e silêncio para aprender. Tal qual a reprodução pelo docente do que está nos materiais a serem utilizados na sala e a homogeneização dos aprendizes, ou seja, a fúza de que todos aprendem da mesma forma, ritmo e tempo.

A professora Girassol tem consciência da prática que realiza para cumprir uma obrigação, e considera a orientação à suspensão de práticas antes realizadas: "[...]a gente percebe que o que falta é o que a gente já trabalhava, com a realidade deles". O trabalho com a realidade dos educandos chama a atenção para uma concepção de educação que traz o diálogo, a escuta, a subjetividade, a história de vida e tantos outros elementos que perpassam e constituem o aprender. Desta forma, corroboramos Mitjans Martínez e González Rey (p. 163):

O conhecimento apenas 'funciona', ou seja, só pode se expressar na prática real se for personalizado, se articulado em configurações subjetivas que façam isso possível e se o professor se transforma em sujeito de sua atividade profissional. Só professores que têm uma prática profissional singular e motivada são capazes de usar o conhecimento como recurso para a formação e desenvolvimento dos alunos. Muitos conhecimentos importantes trabalhados na formação docente não se expressam na sua prática pedagógica porque não têm sido personalizados, porque não têm se transformado em recursos subjetivos que 'permitam' sua utilização (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, p. 163).

A declaração da professora Girassol evidencia a busca pela intencionalidade de seu trabalho, mesmo que “às escondidas”, para fugir do que é imposto pelo sistema. As situações distintas, presentes na atividade do dia a dia em sala de aula, demandam opções das professoras em desencadear ações coerentes com seus pressupostos teórico-metodológicos. A atribuição de intencionalidade ao trabalho docente ganha uma perspectiva mais ampla quando a professora decide “mudar algumas coisas”, se referindo a não seguir o cronograma como orientado nos manuais, e propor atividades além do proposto pelo material.

Despertou-nos atenção os sentimentos de incertezas e contradições expostos em vários relatos das professoras, assim como as manifestações de criticidade, como é o caso da declaração da professora Íris, ao questionar o conceito de leitura e escrita exposto na PNA:

Eu acho que não podemos perder de vista o que que eles estão chamando de alfabetizar, também, né? Porque o conceito que vem na nova política de alfabetização traz essa perspectiva fonética de que ler é fazer uma leitura com fluência e pronto. A ideia de simplesmente decodificar com fluência, esse é o conceito de leitura que a Política Nacional de Alfabetização traz. Agora, a significação? Ela não aparece. Ou seja, escrever é conseguir transcrever o código alfabético. Esse é o conceito de leitura e escrita que está na política de alfabetização de 2019. Mas, transcrever o código é ler? Sinceramente, de que leitura estamos falando?

Íris. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022

A professora se mostra conectada com uma educação que amplia a concepção de leitura e escrita para além de um código a ser decodificado. Diferentemente de sua declaração sobre o início de sua atuação como professora alfabetizadora, na qual compartilhou com o grupo suas dificuldades e insegurança no trabalho dentro de uma proposta sem um material pré-determinado, em seu primeiro ano como alfabetizadora:

No ano seguinte, já como professora do 1º ano de ensino, o receio era ainda maior, o fato de não ter um material didático pronto e pré-estabelecido gerava uma ansiedade nas famílias, e era difícil passar a confiança necessária, uma vez que, era minha primeira experiência como professora alfabetizadora. Por mais que eu acreditasse em meu trabalho, eu queria realmente “ver” que funcionava. No decorrer do ano letivo, fui percebendo nos detalhes das experiências vivenciadas que percorrer caminhos significativos para e com as crianças, trazendo a leitura e a escrita com uma função social no cotidiano, de fato, propiciava uma trajetória de muitas conquistas e aprendizagens. Aos poucos, me sentia cada vez mais segura, mas ainda assim, sentia falta de dominar estratégias mais precisas sobre o processo de alfabetização.

Íris. Proposta de escrita realizada em 24/out/2022

Esse depoimento aponta para a importância do trabalho colaborativo nas escolas, especialmente no acolhimento às professoras e professores em início de carreira, período repleto de angústias e inseguranças (Huberman, 2000), em que a teoria é confrontada com a prática. De acordo com Melo (2023, p. 39), “Marcada, simultaneamente, por dimensões como “descoberta” e “sobrevivência”, essa fase é comumente dilemática para os professores”. No entanto, a professora Íris, ao relatar que, com o tempo, “aos poucos, me sentia cada vez mais segura”, indica a importância dos saberes da experiência, pois, brotam das vivências e são por elas validados (Tardif, 2014). Para o referido autor, esses saberes incorporam-se à experiência individual e coletiva, sob a forma de “*habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2002, p. 39). Apesar da inquietação por um trabalho sem livros didáticos e atividades elaboradas anteriormente à oportunidade de trabalhar com uma perspectiva mais significativa para os alfabetizandos, favoreceu à professora Íris novos sentidos ao processo de alfabetização. Sobre esse aspecto, Ibiapina (2008) afirma que

[...] os processos de ruptura representam um doloroso e difícil passo, no sentido de quebrar rotinas e desestruturar formações cognitivas, afetivas e emocionais já consolidadas, o que exige investimento pessoal e profissional contínuo de alteração dos quadros teóricos e práticos já internalizados (Ibiapina, 2008, p. 52).

De acordo com Alvarado Prada (2007), processos de formação docente precisam ser realizados com o intuito de mudanças de conceitos e aprimoramento de formações anteriores. Nesse sentido, a professora Íris declara se encontrar em constante estudo:

Hoje tenho tentado ampliar os estudos sobre as possibilidades de metodologias, expandindo minhas leituras e buscando compreender as contribuições de Celestin Freinet, Élie Bajard, Luciana Muniz, Dagoberto Buim Arena, dentre outros pesquisadores que tem trazido novas perspectivas e olhares sobre aprendizagem da leitura e escrita. Tenho clareza que estes são apenas percursos iniciais, mas também acredito que é no caminhar entre a teoria e a prática que novas formas de ser e estar como professora alfabetizadora vão surgindo, com processos cada vez mais conscientes e reflexivos da ação pedagógica.

Íris. Proposta de escrita realizada em 24/out/2022

Esse relato evidencia a importância da formação permanente. Segundo o autor anteriormente mencionado,

[...] dar continuidade à formação dos docentes nas escolas, seu local de trabalho, implica um permanente acompanhamento destes, para complementar, mudar e/ou melhorar a formação já obtida e também para o aprofundamento de estudos da prática cotidiana do contexto real de desempenho profissional, ou seja, a instituição escolar (Alvarado Prada, 2007, p. 113).

Esse aspecto é enfatizado pela professora Lótus em sua enunciação, referente ao estudo sobre as metodologias de alfabetização no encontro do Grupo Dialogal:

Quando estudamos sobre os métodos de alfabetização passou um filme na minha mente e eu pude perceber muitos momentos em que deixei de aproveitar e até estimular o processo criativo das crianças. Quantas vezes me questionei pela falta de autonomia da turma, mas, tolhia os alunos, em momentos corriqueiros, em que os estudantes tinham a oportunidade de tomar decisões (qual o tipo de letra prefiro usar, qual a cor do lápis, de linguagem), problematizar situações de seu contexto em casa ou em sala de aula, fazer proposições, entre outros.

Lotus. Proposta de escrita realizada em 24/out/2022

O depoimento de Lótus é bastante ilustrativo da essencialidade da formação continuada, como espaço criativo, colaborativo e dialógico, em que seja oportunizada às professoras a problematização de suas práticas por meio do aprofundamento teórico e metodológico, além das profícuas trocas de experiências. O confronto com experiências anteriores com as teorias já elaboradas e as experiências de outros professores propulsionam a busca de soluções para as demandas do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, sobremaneira para a produção de conhecimentos significativos que convirjam para mudanças na prática pedagógica. É nesse sentido que a formação dentro de uma abordagem reflexiva se constitui na maneira como o professor se relaciona com o seu trabalho na sala de aula, pois fornece meios de pensamentos autônomos a partir da sua própria realidade, do vivido, do real, em contradição a processos formativos organizados previamente a técnicas ou aquisição de competências específicas (Nóvoa, 1992).

Em consonância com esse entendimento, Ghedin e Franco (2008) afirmam que

As transformações das práticas docentes só de efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico das escolas [...] em sequência valorizar o trabalho docente

significa dar aos professores condições para analisar e compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte de sua atividade docente (Ghedin; Franco, 2008, p. 13-14).

Porém, esse não é o entendimento daqueles que instituiriam a PNA, construído unilateralmente, sem a consulta ou contribuições de alfabetizadores ou daqueles que pesquisam sobre os processos de alfabetização no país. Para Gonçalves e Silva (2023), a forma como a PNA “foi construída, é contrária à maior defesa em favor dos(as) professores(as), ou seja, a construção de políticas públicas que valorizem seus saberes e identifiquem suas necessidades, de modo que estas se tornem o cerne das formulações políticas” (Gonçalves; Silva, 2023, p. 8). Esse aspecto reduz o papel docente e sua prática à simples execução, reprodução e aplicação de metodologias previamente determinadas, e a formação de professores a treino para utilização de material produzido, de modo impositivo. Essa situação corrobora para a desvalorização dos professores e enfraquecimento de sua autonomia.

É preciso ressaltar que, nos últimos 20 anos, temos convivido com a mercantilização da formação continuada, em um processo de privatização da formação, em que o recurso financeiro público destinado às secretarias municipais de educação é desviado para empresas privadas que comercializam “pacotes” de formação, incluindo a elaboração de materiais. Esses cursos são ministrados por meio de aulas presenciais e ensino remoto, desconsiderando as concretas necessidades formativas de professoras e professores. Nesse sentido, é relevante questionar que tipo de formação é oferta e quais são suas contribuições, na medida em que as finalidades e concepções presentes na esfera privada são completamente distanciadas da esfera pública. Certamente, essas formações não contemplam a complexidade que marca o processo que é a alfabetização (Mortatti, 2019), como exemplifica Frade (2019):

No ato pedagógico temos uma série de variáveis relativas, por exemplo, às expectativas sociais sobre para que se alfabetiza; ao contato que sujeitos e grupos têm com a cultura escrita; ao modo como os professores alfabetizadores mobilizam esses saberes ou os ampliam; aos procedimentos que vão se consolidando para ensinar a ler e escrever; à administração do tempo das atividades; à interpretação do contínuo das participações, das redes de relações e das interações que ocorrem no espaço da sala de aula; às formas de manter os alunos participando; aos modos de atenção dados às indagações de cada aluno; aos seus tempos de aprendizagem; aos materiais disponibilizados; entre outras variáveis (Frade, 2019, p. 15).

Sendo a escola um lugar caracterizado pela pluralidade de linguagens e culturas, no qual emergem modos singulares de produção de conhecimentos, ao mesmo tempo em que subjetividades são construídas em meio às relações entre colegas, estudantes, educadores e outros profissionais com diferenças sociais e culturais (Almeida, 2019), a alfabetização precisa ser um espaço-tempo de compreensão do mundo, mediada por discursos orais e escritos. Entretanto, com a implementação impositiva de um método para alfabetizar que não considera esses elementos elencados anteriormente, se torna anacrônica, mesmo diante de um discurso de evidências científicas. Assim, os professores são direcionados à execução de atividades sem o entendimento do caminho a ser trilhado. Sentem-se confusos diante do paralogismo a que são guiados.

A alegação da professora Girassol reflete esse sofisma:

Se qualquer pessoa me perguntar, querendo que eu responda sobre um método de alfabetização específico para eu alfabetizar, vou dizer que não existe. Porque eu sou alfabetizadora, eu alfabetizo, independentemente do método. Estamos utilizando esse material porque temos que usar o material adotado pela escola. Esse material que está sendo utilizado pela prefeitura, que falam que é o método fônico, eu te falo que, pelo que você explicou sobre o método fônico, esse material não é fônico. Ele pode ter como base o método fônico, mas, ele não é só fônico, não. Ele é uma arma que o governo inventou para as crianças não pensarem e os professores também.

Girassol. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 24/out/2022

A referida professora apresenta, em seu relato, o questionamento sobre o que tem ocorrido na essência dessas imposições curriculares, ou seja, a serviço de quem ou de quem estão essas mudanças. O trabalho sob pressão, na tensão de ter que cumprir um programa, de alcançar resultados – Para quem? Com quem? Para quem? – é marcado pelo processo de desumanização da educação, que passa pelo silenciamento de professoras e professores como estratégia para que não questionem, mas apenas reproduzam o que vem de cima para baixo, sem aproveitar a riqueza dos saberes que cada docente tem a partir de suas experiências. A professora afirma que o método é uma [...] “arma que o governo inventou para crianças não pensarem e os professores também”. Pimenta (2019) denuncia que:

Para os conglomerados financeiros, o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executores dos scripts e currículos produzidos por agentes externos empresários/financeiros do ensino, que elaboram o material, as atividades, as técnicas e as estratégias a serem executados pelos professores em qualquer que seja a realidade

das escolas. Esses materiais são vendidos às secretarias municipais/estaduais de educação, em pacotes acompanhados de cursos e treinamentos para a formação contínua das equipes escolares. As avaliações externas dirão os professores que poderão receber abonos, e não aumento de salários, e conforme os resultados que seus alunos obtiverem. A docência, por sua vez, é reduzida a habilidades práticas, com ausência dos saberes da teoria pedagógica ou reduzidos à prática; uma formação prática – sem “teoria”; com estatuto profissional precário: contratos por tempo determinado, sem direitos trabalhistas (Pimenta 2019, p. 20).

O reconhecimento da professora Girassol do trabalho que vem realizando com os estudantes a partir do método de alfabetização imposto revela a forma reflexiva com que efetiva sua prática pedagógica e a articulação entre teoria e prática. Os conhecimentos teóricos e práticos se articulam de tal modo, que um passa a alimentar o outro, possibilitando ao educador a compreensão do conhecimento construído na prática.

A professora Lírio indica sua compreensão sobre teoria e prática, alinhada ao que Pimenta (2005; 2006; 2019) considera, em seus estudos, como unidade teoria-prática:

Eu acho que a teoria e a prática precisam caminhar juntas, porque parece que sempre estudamos uma teoria e depois de um certo tempo a gente faz a prática. E isso fica sem sentido dos dois lados. Se fazemos junto, fica mais fácil entender, e colocar em prática a teoria que a gente estuda. E vice-versa.

Lírio. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 03/set/2022

A autora anuncia:

Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo, resignificando-os e sendo resignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais ocorre sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os (Pimenta, 2019, p. 35).

Essa premissa da autora indica que a necessária formação continuada deva se desenvolver a partir de referentes teórico-práticos que, de fato, possam contribuir para a atividade docente. Dessa forma, as professoras poderão ampliar seu espectro de análise da realidade e, a partir de suas compreensões, construir coletivamente alternativas propositivas para superar as concretas dificuldades do cotidiano escolar.

Outro aspecto marcante durante os encontros do Grupos Dialogal se refere à desvalorização docente, conforme denunciada pela professora Girassol:

E nessa semana eu percebi que essa valorização do professor não existe mesmo. Eu assisti uma live falando que nós vamos receber nas escolas, psicólogos e assistentes social. Isso é uma coisa muito boa, é uma conquista gigantesca. Mas, já foi avisado: elas não vão atender os professores, não. Não vão dar um atendimento, elas só vão trabalhar de acordo com o PDI da escola. Elas vão colaborar com a escola, mas, não vão estar lá para dar atendimento psicológico, não. Os principais beneficiados, de acordo com eles, vão ser os pais, porque estão indo por conta dos pais e das crianças. Em nenhum momento falaram sobre os professores. Aí, na outra semana, a estávamos almoçando e uma pessoa falou assim: - Gente precisamos nos preocupar muito com essas crianças, e com esses pais. Aí eu bati a mão na mesa e disse que ninguém olha por nós, porque, somos nós que estamos doentes, fomos nós que levamos a escola para dentro da nossa casa sem ninguém nos perguntar se queríamos isso. Nós que tivemos que nos virar para pagar uma internet melhor para poder atender os alunos.

Girassol. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 18/ago/2022

O relato marcante e emocionado da professora referida reflete a angústia causada pelas atuais circunstâncias em que a profissão docente é produzida. A atitude de “bater a mão na mesa” revela um grito de pedido de socorro, de querer ser ouvida em meio a decisões que são tomadas sem a escuta das necessidades reais das professoras, que estão cotidianamente com os estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar.

Sentimentos como sofrimento e frustração foram comuns no contexto dos encontros do Grupo Dialogal, trazendo assim o alerta sobre a saúde emocional das professoras e professores. Essa condição de adoecimento docente, conforme os relatos, foi atribuída à sobrecarga de trabalho, principalmente no que se refere à dimensão burocrática que envolve preenchimento de relatórios sobre os estudantes, excesso de atividades padronizadas no contexto da sala de aula, falta de reconhecimento de suas ideias e sugestões no cotidiano da escola.

Podemos refletir que o adoecimento docente pode estar interligado às situações de exploração, que podem ser físicas e/ou psicológicas, no âmbito da ação. Tardif e Lessard (2008) apontam para o como as ações do docente são permeadas por interações com o outro, um outro que expressa subjetividade, e que a própria docência é um ato que se expressa na incerteza, em meio a medos, tensões, conflitos, o que envolve pressões, como a cobrança, marcada pela centralidade em resultados que limitam a flexibilidade do trabalho pedagógico, a ênfase em atividades e relatórios, demandas que são feitas sem presença dos estudantes, em um trabalho de

homogeneização e massificação do ensino. Esses fatores reverberam em manifestações de crises e angústias relativas à atividade profissional docente, podendo, a médio e longo prazo, ter como consequência o desencanto com a profissão do magistério.

Contudo, mesmo diante dos dilemas vividos, a professora demonstra ter percepção de seu desenvolvimento profissional que reverbera em atitudes de autonomia docente, conforme expressa:

E eu acabei comprando uma briga muito grande na escola, eu tomei muitas broncas, em relação ao material do pacto. Vou te falar, olha, eu aproveito o material do pacto, mas, eu vou levando ele. Já que a gente tem que trabalhar, eu trabalho, mas, eu não consigo não deixar a criança falar e se expressar. Eu não consigo mais fazer daquele jeito, e do jeito que eles querem que a gente faça. Eu trabalho com o material, mas, deixando também a criança falar e aí junto com aquilo tudo conseguimos caminhar. No primeiro bimestre, eu não consegui o resultado devido e no segundo bimestre, também, não consegui. Não me esqueci o que aprendemos trabalhando com o Diário de Ideias e da importância de respeitar o nosso aluno, ouvir e atender a sua necessidade. Porque nós nos desenvolvemos, evoluímos, voamos, e agora não tem como virar lagarta de novo.

Girassol. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/nov/2022

A condição de autonomia docente assumida pela professora Girassol está relacionada à formação teórico-prática vivenciada no contexto do curso Diário de Ideias: “A gente nunca vai esquecer o que aprendeu trabalhando com o Diário de Ideias e da importância de respeitar o nosso aluno, ouvir e atender a sua necessidade. Porque nós nos desenvolvemos, evoluímos, voamos, e agora não tem como virar lagarta de novo”. A formação realizada pelas professoras para a implementação dessa proposta é pautada pela escuta das próprias cursistas, pois é um importante pilar da própria metodologia, sobre essa questão. A esse respeito, Muniz (2022) afirma que:

Ao longo da formação de professores, buscamos vivenciar a metodologia Diário de Ideias, promovendo a escuta atenta, sensível e interessada para as expressões dos cursistas, para conhecermos a realidade vivenciado pelas escolas, nos contextos de cada sala de aula e a partir ter conexão com as ações desenvolvidas e com mudanças que sejam necessárias em prol de uma educação que favoreça a expressão da criatividade da comunidade escolar (Muniz, p. 46, 2022).

Essa experiência de ser ouvida, nas rodas de conversa e em outros momentos da formação, oferece às professoras o arcabouço teórico-prático necessário para que possam ampliar seus saberes docentes e sua criatividade,

refletindo diretamente em suas práticas na sala de aula com seus estudantes. Um dos eixos centrais da formação Diário de Ideias é a construção do Cenário Social da Aprendizagem (Muniz, 2022), no qual, a partir do diálogo com os professores cursistas, é possível conhecer as experiências vividas pelos docentes, suas potencialidades, dificuldades, interesses e aspectos da subjetividade dos professores. Trata-se de uma ação de construção do caminhar do curso de forma conjunta, tendo em vista a personalização do processo de formação, contando com o envolvimento e agenciamento dos professores em seu próprio percurso de formação. Essas experiências formativas, por serem significativas, marcam a trajetória profissional das professoras, conforme relatado na ocasião das reuniões do Grupo Dialogal.

O depoimento da professora Girassol expõe essa vivência formativa refletida em suas decisões pedagógicas com os alunos e como essa prática valida suas concepções a respeito do ato de alfabetizar, diante das premissas construídas: fomentar espaços de fala das crianças, fazer a escuta pedagógica, respeitar as crianças e atender suas necessidades diante da aprendizagem de ler e escrever. Porém, a trabalho com o material e a cobrança nas avaliações do programa de alfabetização, segundo a professora, provocaram confrontos e enfrentamento no ambiente no ambiente escolar, por ser completamente antagônico a esses princípios teórico-metodológicos vivenciados pelas professoras’.

Esse fator externo influencia a sua prática, na medida em que afirma: “[...] eu vou levando-o (o material). Já que a gente tem que trabalhar [...]”, ao mesmo tempo em que contesta o material para suas colegas de trabalho. Esse paradoxo é vivido pelas outras professoras participantes do Grupo Dialogal, e a refutação ao trabalho com os livros do Paba é um aspecto que propulsionou a colaboração entre as participantes e gerou novas concepções, novas práticas, mais alicerçadas na conscientização do que se faz, por que se faz, assim como a promoção da autonomia docente e do desenvolvimento profissional docente. De acordo com Ibiapina (2008),

A colaboração só se torna evidente em situações dialógicas, isto é, na interação entre pares. As formulações emitidas por meio da linguagem dão origem a um processo dialógico em que os enunciados emitidos são reestruturados com base em uma nova apreensão. Assim, afetam e são afetados mutuamente na elaboração de novas sínteses (Ibiapina, 2008, p. 37).

Pouco a pouco, a concretização do desenvolvimento emancipatório das crianças, assim como no ato pedagógico vai emergindo, conforme as declarações feitas:

Semana passada eu coloquei um monte de peças de Lego no chão da sala para eles montarem e brincarem, e aí, de repente, um aluno disse para o outro: - Vamos separar as cores? E começaram a separar as pecinhas sem eu falar nada, sem eu ter que direcionar isso como atividade, eles estavam apenas brincando, e nesse brincar, estavam mostrando o conhecimento, estavam aprendendo e se divertindo, estavam em interação. Sem eu ter que direcionar algo que eles tinham que fazer. Eu não tive que falar: agora vamos separar as pecinhas por cores. Eles se sentiram livres, isso é liberdade para aprender, para construir.

Girassol. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023

A concepção de “liberdade para aprender”, expressa pela professora, indica o respeito pelas decisões das crianças como seres pensantes, sujeitos que intervêm no mundo, além de valorizar o brincar como espaço fundamental do desenvolvimento infantil. Portanto, é fundamental a compreensão de que o trabalho pedagógico é pautado em concepções que o dirigem, o que demanda planejamento e organização dos espaços e tempos com intencionalidade. A criatividade na aprendizagem se constitui como um processo de expressão da subjetividade da criança, e está relacionada à relação lúdica com a aprendizagem, à confrontação com o dado, à capacidade de gerar ideias próprias e novas que transcendem o que está posto e de personalizar a informação (Muniz; Mitjans Martínez, 2009).

Oportunidades que se abrem pela escuta atenta ao outro e a flexibilidade no planejamento pedagógico a partir das necessidades dos estudantes e de cada turma são reveladas no relato da professora Íris:

Quero relatar o caso de um aluno meu. Estevan, 6 anos, menino tímido, carinhoso, meu aluno pelo segundo ano consecutivo. Em uma sala de 13 crianças, Estevan era a única criança negra do agrupamento. Nas rodas de conversa quase não gostava de comentar suas experiências fora da escola, não se interessava pelas propostas de atividades, por mais interessantes que fossem para as demais crianças da turma. Sempre que as crianças faziam autorretratos, aparecia nos diálogos “você pode me emprestar o lápis cor de pele?”; “vou usar essa rosinha porque ele é cor de pele”. Estevan também queria usar o lápis “rosa – cor de pele”. Todas as vezes que ouvia, eu repetia que existiam várias cores de pele, mas percebi que só dizer não provocava transformações na compreensão do grupo. Decidi ali que o planejamento seria outro. Comprei livros, caixas de lápis com diferentes tons de pele, fizemos um projeto que contou com a leitura de autores negros, conhecemos mais sobre a cultura africana e suas inúmeras contribuições e por fim, pude ver o sorriso do menino tímido no canto da sala, todo feliz, se identificando com os personagens que se pareciam com ele, com reis e rainhas! Finalmente, cada criança pôde de fato entender que as cores de peles são muitas, são diversas e cada uma tem a sua beleza. Estevan hoje participa de todas as atividades com entusiasmo, adora contar de suas aventuras na roça nos finais de semana e em seus desenhos sempre me pede a caixa de lápis para escolher o que mais se parece com ele.

Íris. Proposta de escrita realizada em 06/set/2023

Esse relato, feito pela professora Íris, expressa a importância de dois fatores no exercício da prática pedagógica: o primeiro se refere à visível sensibilidade da professora quanto à necessidade de inclusão da criança negra no contexto social da sala de aula. O segundo fator se refere às condições concretas para essa inclusão, para que a criança pudesse ter o sentimento de pertença naquele grupo. Nesse processo, foi necessário que a própria professora adquirisse, com recursos próprios, os materiais para realizar as atividades, o que precisa ser repensado, uma vez que é preciso assegurar as condições de trabalho docente.

7.3 Manifestações de transformações nas concepções de alfabetização e nas práticas pedagógicas

No decorrer da pesquisa-formação, de acordo com seus pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos, tivemos a oportunidade de constituir um espaço formativo propulsor do diálogo, da colaboratividade, da problematização da profissão docente, de reflexão crítica sobre o ensinar e aprender no contexto da alfabetização. Vivemos esse espaço-tempo com envolvimento, marcado por vários querereres: querer-aprender; querer ser melhor professora alfabetizadora, querer crescer, querer dialogar, sobretudo querer humanizar a docência. A possibilidade do encontro, com a

intencionalidade evidente, marcou o compromisso profissional e institucional com a transformação da prática pedagógica de cada professora participante.

Neste tópico, apresentamos um esforço de síntese das transformações mais evidentes conforme relatos e análise:

Você precisa dar a oportunidade para a criança começar da maneira dele, sem, necessariamente, uma imposição sua. Por exemplo, essa semana eu vou trabalhar com as crianças sobre a história da escrita. Os primórdios não escreviam nas paredes das cavernas? Então, eu vou pregar um papel pardo bem grande e colar em volta da minha sala todinha. Aí eu vou entregar a eles, giz de cera, canetinha, lápis, e dar a oportunidade para escolherem o que quiser. E vou dizer pra eles assim: -Vamos escrever nas paredes da caverna. Porque eles vão querer e gostar de fazer isso. Com certeza vai aparecer letras, desenhos, rabiscos. Depois, vou conversar com eles a partir do que fizeram. Vou perguntar o que fizeram, vou descobrir como eles estão pensando. E posso mostrar e falar: - Está vendo, você consegue fazer muitas coisas! E isso vem naturalmente, gente. E é diferente de dar um traçado pronto de uma letra pra eles escrever por cima. Imagina quanta coisa vai sair e quantas possibilidades e poderei continuar de várias formas, por vários caminhos.

Girassol. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023

Esse relato mostra a intencionalidade da professora em alcançar uma aprendizagem significativa dos estudantes. Demonstra o entendimento de que não basta saber decodificar palavras em algum tempo específico, mas sim, no ato de sentido da palavra, e o que ela palavra representa na vida, na história, uma concepção que traz a aprendizagem como processo subjetivo (González Rey, 2008). Ao afirmar que “é diferente de dar um traçado de uma letra para eles escreverem em cima”, mostra a consciência de mudança na própria prática. E também aponta que existem possibilidades de diferentes caminhos, demonstrando um trabalho autoral protagonista, diferente do que é previamente orientado em manuais ou modelos pré-estabelecidos. É preciso sempre pensar a docência relacionada ao ato de educar e aprender. É com essa relação que a professoras se preocupa nessa situação, ao afirmar que “você precisa dar a oportunidade”.

Ao afirmar que “Eles vão querer e gostar de fazer isso”, a referida professora valida a preocupação com o aluno enquanto sujeito da aprendizagem, livre e criativo, bem como o sentido do processo educacional. A formação continuada deve ser propulsora do desenvolvimento profissional docente, de modo a assegurar às professoras e professores a busca por esse sentido. Muitas crianças não se sentem felizes em ir para escola porque não encontram sentido com a vida concreta, com suas experiências, suas emoções. E essa professora mostra tentar fazer isso.

A escola é pensada, planejada e executada por adultos para as crianças, porém, muita coisa pode não ter o sentido, que nós, professores, estamos imaginando ter para elas. Planejar o ensino pela criança, e não, para a criança, é mudar uma prática na qual a escola se pautou por muitos anos, e isso é um grande desafio. No final de seu enunciado, a professora diz que vai “conversar com eles sobre o fizeram [...] e descobrir como eles estão pensando”, e aponta que muitas possibilidades de trabalho poderão surgir dessa experiência. Essa afirmação assevera a busca em ouvir atentamente a voz das crianças, como ponto de partida para elaboração de um planejamento que faça sentido para elas, o que pode contribuir para o sentimento de pertença das crianças em relação ao espaço escolar.

O relato da professora Rosa evidencia vários aspectos de mudanças de concepção sobre os aspectos da aprendizagem da leitura e escrita e também de transformação na prática, a partir da participação da formação da metodologia do Diário de Ideias. Seu depoimento no Grupo Dialogal fomentou uma discussão sobre os fundamentos teóricos de tal metodologia. No depoimento a seguir, a professora verbalizou vários princípios que embasam o trabalho e como esses impactaram em transformações na sua prática:

Sabe, eu percebo assim, quem já teve aquele contato com as experiências de aprendizagem de escrita e leitura a partir do Diário de ideias e com todo aquele processo que vivemos na escola em 2019, as descobertas da diferença que é trabalhar com a escuta e ideias das crianças, não dá pra esquecer, não dá para trabalhar igual a gente fazia antes, preso no livro didático e só aquilo ali. Porque já aprendemos a fazer de outro jeito. Mesmo a gente não fazendo os registros no diário, a nossa escuta ao aluno mudou. Porque agora descobrimos o que é uma escuta sensível, que é escutar de verdade. O modo de elaborar as atividades mudou, o modo de executar o próprio material que chega pronto pra gente, é diferente. Porque quando pegamos aquele material, não conseguimos trabalhar do jeito que ele está. É que dentro de você já está ali, enraizada, uma prática diferente. Nos tornamos mais críticas, mais observadoras, e prontas para tornar os meninos mais questionadores. Agora, perguntamos muito para eles, e queremos que eles respondam. Antes, nós não queríamos dar a oportunidade deles falarem, porque achávamos que estava gastando o tempo da aula. Porque não entendíamos o impacto disso na aprendizagem. Só pensávamos em dar conta de todo o conteúdo.

Rosa. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023

A afirmação “Agora, perguntamos muito para eles, e queremos que eles respondam. Antes, nós não queríamos dar a oportunidade deles falarem, porque achávamos que estava gastando o tempo da aula e não entendíamos o impacto disso na aprendizagem. Só pensávamos em dar conta de todo o conteúdo” mostra profunda mudança na concepção de aprendizagem da leitura e escrita centrada na escuta da

criança, ao invés de conteúdos pré-determinados e desvinculados da realidade dos estudantes. Além disso, evidencia a implicação da escuta na aprendizagem, porque a criança pode manifestar-se sobre si mesma, o que lhe interessa, sobre sua vida e assim, a escola se torna um espaço onde as crianças sintam-se sujeitos ativos, pertencentes.

Quando a escola permite que criança seja ouvida, ela consegue se expressar, criar ideias, se sente valorizada. Muitas não conseguem falar de si mesmas e de seus sentimentos, porque não têm essa oportunidade no espaço escolar, nem em outros espaços fora da escola, tampouco em casa. Por isso, não adianta ter apenas um espaço para falar. Os docentes, ao construírem vínculos afetivos e de confiança com as crianças, contribuem para que elas consigam exteriorizar seus anseios, suas inseguranças, inclusive, em relação à escola. Porém, para oportunizar essa escuta pedagógica, é preciso, em algumas realidades escolares, enfrentar resistências, especialmente na estrutura conjuntural conservadora de algumas escolas, porque nem sempre os diálogos são bem aceitos ou desejados.

Outro aspecto importante levantado pela professora Rosa é o tratamento ao material que precisa ser cumprido. Segundo ela, “O modo de elaborar as atividades mudou, o modo de executar o próprio material que chega pronto pra gente, é diferente. Porque quando pegamos aquele material, não conseguimos trabalhar do jeito que ele está”, e justifica: “É que dentro de você já está ali, enraizada, uma prática diferente”. Essas afirmativas revelam, também, mudanças na forma de conceber a organização do ensino e uma negação ao uso do material normatizado e convencionado pela Secretaria Municipal de Educação, devido a novas práticas de ensino e aprendizagem.

A professora ainda expressa estar “pronta para tornar os meninos mais questionadores” devido a uma prática mais crítica e observadora, segundo a professora. Nesse sentido, cumpre a função social da escola, de compromisso de contribuir para a formação cultural, histórico e social, além do cognitivo. O que, também, é um grande desafio para os docentes na atualidade, visto que grande parte dos professores sustenta uma macro estrutura de atividade social baseada numa coesão política e ideológica, tanto dentro da escola quanto na comunidade em que a escola se insere.

Outra demonstração de mudança na prática pedagógica é revelada pela declaração da professora Girassol, ao relatar uma interessante situação ocorrida com seus alunos:

Estou esse ano na Educação Infantil e fico muito surpresa com as descobertas das crianças. Eles trazem cada coisa interessante, vou dar um exemplo: Tinha uma galinha lá na escola. Ela voou de um lugar e pousou numa árvore lá na escola e ficou lá, não quis ir embora. Então, começamos a dar comida para essa galinha. Como íamos ficar de recesso, todo mundo ficou preocupado com a galinha, mas ela ficou lá. E durante esses dias, ela botou ovos. E está chocando lá. Quando voltamos do recesso as crianças descobriram que o ninho está cheio de ovos, e aquilo, foi uma grande descoberta.

Ficaram muito empolgados, então conversamos sobre vários assuntos relacionados aos conteúdos. Contamos os ovos, relacionamos a quantidade com os dedos da mão. Uma criança comentou que era uma mão cheia de pintinhos, se referindo a cinco ovos e cinco dedos. Separamos a quantidade de ovos em pares. Outra criança disse que os ovos só estavam lá porque a galinha tinha um namorado. Eu concordei, dizendo que para ter ovos, realmente tinha que ter um casal formado pela galinha e pelo galo, e aí aproveitei e fui exemplificando masculino e feminino de outros animais também. Então, deixando eles falarem o que queriam e usando os conhecimentos deles, consegui trabalhar vários conteúdos e acho que isso foi muito rico e significativo para eles. E o tempo voou, mas, se eu não tivesse dado abertura para eles, nada disso teria acontecido. Na sala de aula fazemos escolhas do que fazer o tempo todo. Eu poderia ter falado: Deixa essa galinha prá lá, e vamos para a sala e trabalhar o planejamento. Só que, no próprio planejamento tinha conteúdos que trabalhamos a partir da situação da galinha. [...] Ah, eu tenho certeza que no passado eu teria mandado os meninos largarem essa galinha pra lá e voltar pra as atividades mais formais possíveis, porque eu achava que ser boa professora era isso.

Girassol. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 31/jul/2023

Mesmo preocupada com a obrigatoriedade em ministrar os conteúdos e o planejamento, a professora conseguiu, de forma lúdica, divertida e atraente, trabalhar vários temas a partir de uma vivência e interesse das crianças, em uma perspectiva curricular interdisciplinar, enriquecedora do processo de ensino e aprendizagem. Essa atitude demonstra, em primeiro lugar, densidade teórica e autonomia para tomar uma decisão pedagógica e, segundo, a sensibilidade criativa, provocadora de aprendizagens significativas. Segundo ela, em outros momentos de sua prática docente, “teria mandado os meninos largarem essa galinha pra lá e voltar pra as atividades mais formais possíveis, porque eu achava que ser boa professora era isso”. Essa afirmação expressa transformações indicativas de desenvolvimento profissional docente em relação à concepção de alfabetização que, antes, conforme relato da professora, pautava-se por seguir um currículo rígido, prescritivo, concepção essa que foi superada por uma perspectiva crítico-reflexiva de alfabetização que considera a importância do contexto e das crianças como sujeitos de aprendizagem mediada pela realidade na qual estão inseridas.

Ponderamos que essa mesma professora afirmou, em declarações anteriores, nesta investigação, que se sentia engessada pelas atividades formais, mecânicas, repetitivas, sem conexão com o real, e por isso fechava a porta da sua sala para transgredir o orientado, ou seja, seguir de forma absoluta as indicações dos manuais de orientação do Instituto Alfa e Beto. E agora? As portas estão abertas, pois ela não tem medo de ministrar suas aulas ao lar livre, debaixo de uma árvore que tem um ninho de uma galinha chocando. Ela está fora da sala de aula convencional e não se intimida de partir da realidade das crianças, partindo de seus interesses, e não dos dela, ou das atividades prescritas no livro didático, pois tem a segurança teórico-prática de que suas decisões pedagógicas no campo da alfabetização convergem para uma educação emancipatória das crianças, respeitando seus tempos de aprendizagem e interesses.

A professora Girassol verbaliza o rompimento com a concepção de que uma boa professora é aquela que oferece atividades formais, que padroniza o ensino, uma educação que deposita, que não tem espaço para aquilo que emerge das crianças, o que elas querem aprender.

Diante do relato da professora Girassol, outras professoras também compartilharam situações, nas quais sentiram a necessidade de adaptações no planejamento, fomentando a discussão sobre essa necessidade, o que oportunizou reflexões entre as participantes, sobre essa prática. No decorrer do movimento de investigação, o diálogo entre as participantes da pesquisa deve ser gerador de tomada de decisão, a partir de reflexões dos professores como protagonistas do seu próprio processo formativo, bem como, nas ações da sua prática pedagógica (Ibiapina, 2008).

Nesses poucos mais que 23 anos de trabalho na educação e principalmente na alfabetização tive muitos momentos impactantes, muito imprevistos nos quais precisei mediar situações que não estavam previstos em planejamento.

Lírio. Proposta de escrita realizada em 06/set/2023

A professora Lótus relatou uma situação na qual as professoras se sensibilizaram, pois é carregado de manifestações de afetividade o ato educativo. Ou seja, a partir do relato sobre as adaptações ou mudanças no planejamento, outro importante elemento da prática pedagógica foi despertado e invocado para o diálogo. Mudanças na concepção sobre o ato de ler e escrever também são pautadas por essa professora.

Quando assumi uma turma de 3º ano, estava iniciando os trabalhos com o Diário de Ideias. Havia uma estudante chamada Dienyfer, muito tímida, reservada. Era uma menina branca, magra, o rostinho meigo, com traços delicados, usava óculos, tinha cabelos cacheados, aproximadamente à altura dos ombros, que estavam sempre presos. Apresentava dificuldade de aprendizagem e devido à insegurança e baixa autoestima, não pedia ajuda. Devido à limitação no tocante à leitura, se recusava a ler em voz alta. Foram necessárias algumas semanas, para ela se abrir à possibilidade e ler para mim, em voz baixa, juntando letras e formando sílabas.

Observava a Dienyfer com frequência e sempre que percebia que ela não estava conseguindo fazer as atividades propostas ou interagir, eu oferecia ajuda, a qual era continuamente recusada. Porém, era notório o sofrimento dela, que logo chorava, sem dizer o motivo. Buscava formas de ganhar sua confiança, até que um dia, numa roda de conversa, eu contava que não podia ter filhos, que havia feito curso para a adotar uma criança e que estava aguardando. Ela então disse que era adotada. Percebi ali, uma ponte entre nós. Mostrei-me interessada e lancei gradativamente algumas perguntas. Ainda tímida, ela foi falando aos poucos, sobre sua história. Contou que sua mãe engravidou de seu pai enquanto solteira e que eles tentaram viver juntos, mas não deu certo. A mãe a deixou com o pai e foi embora, sem informar o destino. O pai vivia viajando e constituiu família em outro estado. Por isso os avós paternos pegaram sua guarda.

As crianças ficaram surpresas e começaram a me fazer perguntas e tecer comentários: "Por que você não pode ter filhos? Você prefere menina ou menino? Que tipo de filho(a) você quer: branca, preta, gorda, magra, estudioso, esperto? [...] Respondi às perguntas, lancei outras, para que o grupo refletisse e falei mais um pouquinho sobre coisas que eu havia feito no curso [...]. Queria que as crianças e principalmente a Dienyfer, percebesse que adoção é algo importante, normal, bonito e que faz bem às duas partes (pais e filhos). Olhei para a Dienyfer e disse que os avós dela eram muito abençoados por Deus, por terem tido a oportunidade de adotá-la e que eu me sentiria a pessoa mais feliz do mundo, se conseguisse adotar uma menina linda, dedicada e inteligente como ela. Desde então ela se aproximou de mim, começou a falar mais de si e de suas dificuldades na escrita.

A partir da roda começamos a estudar sobre a temática, promovendo a naturalização da adoção, os diferentes tipos de famílias e as memórias afetivas. Comentei com uma amiga e ela me indicou os livros: "Filho é filho", de Marianna Murada e "Somos um do outro", de Todd Parr. Como não dispunha das obras, contei as histórias, baseadas em vídeos que encontrei no Google, o que possibilitou às crianças, a criação de hipóteses a respeito de diferentes núcleos de famílias e a percepção de que adoção não é um ato de caridade e sim, uma forma de compartilhar vivências, sentimentos, histórias e aprendizados. [...] Trouxe os relatos de experiências do curso de adoção, da Pontes de amor, adaptadas para o nível da turma. Criei um roteiro, e entreguei às crianças, para que elas pudessem entrevistar suas famílias, visando entenderem o que ocorreu antes, durante e após a gravidez, no tocante ao planejamento e escolha por terem filhos. As crianças trouxeram informações preciosas. Por algumas semanas nossas rodas foram movidas pela emoção. Via crianças chorando, tocadas pelo momento, ao contar os relatos dos familiares. Montamos, com a parceria das famílias, mini álbuns, com fases da vida das crianças. Algumas colaram fotos, outras, registraram por meio de desenhos. Depois disso, a Dienyfer começou a pedir a ajuda e houve um salto na leitura. E o melhor, tornou-se mais participativa nos debates e potencializou o processo criativo, fazendo proposições e desenvolvendo ideias, contando histórias reais e construindo outras imaginárias.

Lótus. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 06/set/2023

O relato da professora Lótus, carregado de afetividade, evidencia um olhar cuidadoso e profundo com a aprendizagem enquanto um processo de transformação humana, e não apenas em seus aspectos técnicos e cognitivos. A afetividade, segundo Leite (2012), envolve uma gama de manifestações, que abarca as emoções, de origem biológica e as emoções, de origem psicológica, e se constitui no processo de desenvolvimento humano, envolvendo vivências e formas de expressão. Ela se desenvolve com a apropriação dos processos simbólicos da cultura. O autor discute a dimensão afetiva nas práticas pedagógicas, na medida em que

[...] a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos, na relação que se estabelece entre os alunos e os diversos conteúdos escolares desenvolvidos. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares (Leite, 2012, p. 356).

A mediação realizada pela professora Lótus demonstra a produção de conhecimentos a partir da relação estabelecida com o outro, não apenas entre ela e a aluna em questão, mas, também, entre todos os colegas da turma. Quando o sujeito tem uma participação ativa na apropriação do conhecimento, elabora ideias, hipóteses, faz relações com outras informações. O cenário de aprendizagem apresentado pela professora, frente à variedade de elementos e conteúdos, possibilitou tanto à aluna quanto aos outros alunos a apreensão de saberes e conhecimentos a partir de uma intencionalidade.

As manifestações de afetividade estiveram presentes nas decisões assumidas pela professora e produziram impactos na subjetividade das crianças, especialmente, na condição peculiar da criança citada no depoimento. A mediação pedagógica é determinante para estabelecimento de vínculos entre crianças e os conteúdos (Leite, 2012). Nos encontros do Grupo Dialogal da pesquisa-formação, também houve intensas manifestações de afetividade durante o processo da investigação.

Eu quero presentear vocês com essa florzinha de crochê pra vocês lembrarem que nós somos flores e a gente tem que florescer onde formos plantadas.

Rosa. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 03/set/2022

Rios (2016, p. 22) considera que “num mundo em que se defrontam a afirmação de uma razão instrumental e a de um irracionalismo, é preciso encontrar o equilíbrio, fazendo a recuperação do significado da razão articulada ao sentimento e, no que diz respeito ao ensino, a reapropriação do afeto no espaço pedagógico”. Especialmente, no contexto de realidades escolares, que vêm sendo contaminadas pelas políticas neoliberais, que marcam as subjetividades e apontam para práticas individualistas, solitárias e meritocráticas. A consideração da professora Girassol aponta para essa perspectiva:

Não tem como trabalhar de uma forma só com a criança, é preciso explorar outras possibilidades, outras formas, é preciso ter um olhar para o nosso aluno, e um olhar focado mesmo. Para que não façamos com as crianças, o que aconteceu com aqueles girassóis que morreram ali naquele canteiro. Por isso que precisamos liberar as nossas sementes, para elas florirem, temos que permitir isso. Talvez nós não vamos ver todo o processo, mas, eu vejo que é preciso lutarmos sempre pela liberdade de nossas crianças.

Girassol. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/nov/2022

A liberdade legitimada pela professora é defendida por Nóvoa (2023), ao afirmar que os professores devem ter liberdade para ensinar com liberdade. Nos dizeres de Nóvoa (2023, p. 50), “[...] é para isso que serve a liberdade dos professores, para despertar a liberdade dos alunos”. Para autor, liberdade é autonomia. Para as crianças se inscreverem no mundo a sua própria palavra, e para que o professor construa propostas inovadoras e organizar a escola com diferentes projetos educativos. Não é expressão de autonomia deixar “as dinâmicas de transformação nas mãos de interesses privados, da grande indústria global da educação, o que pode mesmo pôr em risco a renovação da educação como bem público e comum” (Nóvoa, 2023, p. 57).

A afetividade também provoca aprendizagens nos professores a partir dos laços, vínculos e entrelaçamentos com as crianças, que também libertam e sensibilizam. A reflexão da professora Íris, marcada pela afetividade com as crianças, nos elucida:

Eu fiquei pensando como que as crianças, às vezes, têm esse olhar de uma borboleta. Elas conseguem aproveitar uma árvore, uma flor, explorar a natureza, coisa que nós que já somos adultos, na maioria das vezes, não conseguimos mais perceber, porque nos aproximamos mais da condição de homem que já não consegue ter esse olhar sensível para o mundo. Então, fiquei pensando o quanto elas têm a nos ensinar, a retomar e tentar reconstruir esse olhar, que seria o olhar do ponto de vista de uma borboleta. Nós aqui, estamos nessa transformação de lagartas para borboletas e acho que seria um convite pra gente, o retorno desse olhar.

Íris. Transcrição da discussão no grupo dialogal realizada em 25/mar/2023

De acordo com Leite (2012), as relações que se estabelecem entre o estudante, o professor e o conhecimento são profundamente marcadas pela dimensão afetiva, pois é produtora de impactos subjetivos naquele que aprende. Assim, algumas práticas pedagógicas podem promover sucesso na aprendizagem, por estabelecer uma relação afetiva positiva entre o aluno e os conteúdos escolares. Nesse contexto,

a afetividade e a emoção são portadoras de uma grande potencialidade de práticas pedagógicas intencionais direcionadas ao conhecimento cognitivo e humano.

Corroboramos com Pimenta (1996, p. 23) ao afirmar que: [...] “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática”. A consciência da Girassol quanto aos impactos da sua prática docente, para o processo de aprendizagem e desenvolvimento subjetivo dos estudantes, aponta para a consciência da responsabilidade em educar, respeitando as diferenças, as subjetividades de cada criança. A referida docente demonstra a importância da consciência crítica no planejamento das atividades, de modo a amplificar o necessário desenvolvimento humano pleno das crianças para que sejam agentes de transformação no mundo que vivenciam. Nesse sentido,

Os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Somente estes são práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação (Freire, 2005, p. 106).

Caminhando para o esforço de síntese...

É próprio do desenho metodológico de uma pesquisa-formação obter uma infinidade de materiais, oriundos de registros escritos e orais. No caso de nossa pesquisa, para alcançar seus objetivos, conforme indicados, optamos pela análise do material empírico por meio da construção dos núcleos de significação – levantamento de pré-indicadores e sistematização dos indicadores, que se referem à atividade de análise, sendo considerado como o primeiro movimento do método dialético materialista. Ao partir do todo, chega-se às relações gerais e abstratas. Porém, o exercício de apenas reduzir o complexo ao simples não é a nossa finalidade nas ações dessa pesquisa. Segundo Saviani (2004, p. 45), “a concepção de ciência que se firmou a partir da época moderna é de caráter empirista, isto é, entende que fazer ciência é reduzir o complexo ao simples; é reduzir o empírico às suas determinações gerais”. Se nos contentássemos com essa concepção, correríamos o risco de apreender apenas os significados, as características básicas da realidade.

Nosso interesse foi em, segundo movimento do método dialético, partir das abstrações, para chegar à concretude da realidade (Saviani, 2004) e, para isso, foi necessário buscar um movimento de articulação dialética entre os indicadores e a realidade concreta; isso é, considerar a realidade social e histórica, para superar o discurso aparente.

O processo de constituição dos sentidos exigiu articular a fala e o pensamento das professoras. “É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo” (Aguilar; Ozella, 2006, p. 231), embora nos lembrem os referidos autores que todo procedimento, desde a obtenção do material empírico, é construtivo-interpretativo. É, portanto, a partir das categorias apreendidas nesse primeiro movimento, destacando as partes do todo, que apresentamos os próximos movimentos da proposta metodológica escolhida para análise das informações dessa pesquisa: a construção dos núcleos de significação.

Na seção subsequente, apresentamos as conclusões da pesquisa, ressaltando a importância de processos formativos colaborativos, pautados por concepções crítico-reflexivas, potencializadoras de uma docência emancipatória.

8 CONCLUSÕES

Finalizar uma trajetória investigativa é tarefa desafiadora, na medida em que fui provocada a refletir e, de certa forma, a avaliar meu próprio percurso formativo, desde o ingresso até a finalização formal de todo processo, revelado na produção do relatório final da tese de doutoramento. As disciplinas cursadas, as inúmeras leituras e fichamentos, as trocas profícuas com a orientadora e com o corpo docente do Programa de Pós-Graduação, assim como com os colegas de curso, o planejamento da pesquisa-formação, as vivências com as professoras alfabetizadoras, a construção do *corpus* da pesquisa, as análises e a produção do texto, indubitavelmente, foram atividades que contribuíram para meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Considerando a articulação entre os objetivos propostos para esta investigação, a teoria que fundamentou os estudos e a metodologia adotada para a elaboração de interpretações referentes ao objeto pesquisado, apresento as conclusões possíveis sobre os sentidos e conhecimentos construídos durante este trabalho.

O interesse pela temática pesquisada teve como gênese minhas experiências profissionais como professora alfabetizadora de escola pública e como formadora de professoras alfabetizadoras da RME de Uberlândia. O objetivo central da pesquisa foi analisar as possíveis contribuições de ações formativas colaborativas para a construção de novos saberes, para a resignificação da identidade profissional, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras de escolas da RME de Uberlândia.

O desenvolvimento profissional docente é um processo permanente que envolve a interface entre três dimensões principais: a formação inicial e continuada, a construção da identidade profissional docente e os saberes da docência. Nesta pesquisa, focalizamos a importância da formação continuada em espaços dialógicos e colaborativos como propulsora do desenvolvimento profissional docente, uma vez que experiências formativas realizadas nesse jaez propiciam a construção de novos saberes e a reafirmação identitária das professoras alfabetizadoras. Ressaltamos que a formação continuada, que tem como princípios o diálogo e a reflexão crítica, contribui para aprofundar a compreensão sobre o contexto escolar e sobre os desafios da docência. As professoras alfabetizadoras, ao refletirem criticamente sobre suas práticas pedagógicas, problematizando-as e contextualizando-as em relação às políticas educacionais em que estão inseridas, exercitaram sua autonomia intelectual

e estabeleceram trocas de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento de suas identidades profissionais e, conseqüentemente, para a resignificação do trabalho pedagógico.

Esse espaço de formação requer uma reflexão contínua sobre as ações e práticas pedagógicas, além da compreensão sobre a necessidade de promoção de transformações a partir das escolhas profissionais individuais e coletivas.

Tendo em vista a ação formativa intitulada: *Grupos Dialogais – possibilidades de um trabalho colaborativo*, elaborada como instrumento dessa pesquisa, foi possível produzir informações para as ações instituintes que problematizaram as práticas pedagógicas, considerando a unidade teoria-prática. Por meio de atividades que possibilitaram o afloramento de sentidos da docência e a conscientização dos traços da identidade profissional, das subjetividades e inter-subjetividades que perpassam a prática pedagógica, foram constituídas importantes reflexões, no contexto do processo formativo. Esse processo intentou o desenvolvimento da identidade docente, possibilitando, de forma intencional e compartilhada, a reafirmação do compromisso com a formação e (trans)formação das professoras alfabetizadoras envolvidas, incluindo esta pesquisadora, durante as ações formativas, mediante as reflexões do grupo.

O vínculo e entrelaçamento de histórias de vida, a explicitação das dificuldades, frustrações, fracassos, bem como emoções, afinidades, sonhos, sucessos e esperanças compartilhadas entre as professoras e pesquisadora, outorgou um sentimento de pertencimento e co-participação, o qual oportunizou, a todas, se tornarem, ao mesmo tempo, participantes da pesquisa e pesquisadoras. A vivência e (con)vivência no Grupo Dialogal teve como ponto fulcral atitudes de respeito, afeto, companheirismo, apoio e solidariedade entre todas as participantes, sendo a taxa de assiduidade de 95%. Apenas três participantes faltaram em um dos oito encontros; porém, sendo todas as ausências justificadas. Esse dado indica o compromisso com o processo formativo. Esse envolvimento foi mobilizado por sentimento de pertencimento e desejo de estarem juntas, debatendo sobre os problemas e dificuldades vividas e as possibilidades de pensar coletivamente soluções para os obstáculos e dúvidas.

O material obtido a partir das transcrições dos encontros do Grupos Dialogal e dos registros escritos, que compuseram o *corpus* da pesquisa, foi pertinente para

responder à problemática que dirigiu o estudo, assim como o objetivo: analisar as possíveis contribuições de ações formativas dialógicas e colaborativas para a ressignificação da identidade profissional, para a construção de novos saberes docentes e para o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras.

O movimento de construção e articulação de pré-indicadores para a definição de indicadores e, posteriormente, a constituição de núcleos de significação, a partir da proposição de Aguiar e Ozella (2006), possibilitou a aproximação dos sentidos frente ao processo de ensinar e aprender a ler e escrever. Esse exercício culminou na apreensão significados referentes às concepções que embasam as decisões pedagógicas das professoras participantes.

Para a construção dos núcleos de significação foi necessário considerar a realidade social e histórica, de modo a apreender os sentidos, articulando pensamento e fala das participantes, em um processo de análise, avançando, assim, do material empírico para a interpretação. Esse movimento, do empírico às abstrações e depois, ao concreto, revelou as significações constituídas pelas professoras, mediadas por múltiplas determinações sociais e históricas. Dessa forma, a apreensão dos significados foi possível pela relação entre as falas das professoras, na interface com a realidade na qual atuam e as contradições que transpassam o trabalho docente, consideradas a partir de seus saberes, formação, identidade, subjetividade, autonomia, aspectos políticos e institucionais, as condições de trabalho, aspectos econômicos e culturais, entre outros.

Nesse movimento, dois núcleos de significação configuraram a apreensão dos sentidos em nossa síntese: 1) dimensão interna, que sintetiza aspectos relacionados ao ser professora alfabetizadora; e 2) dimensão externa, que aglutina aspectos referentes à práxis pedagógica na alfabetização. Essas dimensões estão interrelacionadas, imbricadas uma na outra, nas múltiplas determinações que influem a prática. É a partir dessa relação que evidenciamos a nossa síntese.

Os fatores internos apresentados no primeiro Núcleo de Significação, compreendidos como aqueles referentes à identidade profissional e saberes docentes, abarcam os aspectos individuais das professoras, sua subjetividade construída, entre outros aspectos, por suas próprias histórias de vida, dificuldades, angústias, interações estabelecidas na vida pessoal e profissional. A metodologia do

Grupos Dialogal contribuiu para reflexões potentes, que culminaram na elaboração de saberes, na revisão de práticas pedagógicas, assim como na ressignificação da identidade profissional.

De acordo com os posicionamentos das professoras no decorrer da participação no Grupo Dialogal, esse processo de conscientização e reflexão crítica sobre as escolhas pedagógicas frente às imposições de materiais adotados pela SME nem sempre ocorria. A análise indica que há ausência de espaços e oportunidades formativas que tenham como mote as concretas dificuldades, os problemas, desafios e busca de alternativas coletivamente. Esse movimento da pesquisa-formação abriu espaços para potencializar a consciência crítica sobre ações anteriores, sobretudo em relação à necessária ruptura com conhecimentos baseados em atividades mecanicistas e sem relações com os saberes das crianças, conforme indicado no material adquirido pela SME. A discussão sobre a interferência desses fatores na práxis pedagógica foi relevante para elucidação da complexidade da docência e a importância dos fundamentos teórico-práticos nesse contexto.

A possibilidade de ressignificação de situações experienciadas se revelou em novas opções de escolha diante de um processo de aprendizagens reflexivas interpretativas, a partir de questionamento retroativo e prospectivos (Josso, 2007) sobre atitudes diante da realidade vivida e compartilhada. No exercício do diálogo reflexivo, as professoras tiveram a oportunidade de explicitar concepções e práticas e atribuir novos sentidos ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Diante de trocas intersubjetivas que viabilizaram produções de novos conhecimentos, no decorrer dos encontros do Grupo Dialogal a identidade profissional foi se constituindo diante da interface entre as concepções de alfabetização e práticas pedagógicas, mobilizando novos sentidos em ser professora alfabetizadora. Foi possível identificar a revisão de concepções das professoras participantes, visto que foram se tornando mais significativas, na medida em que a interação propiciada pela metodologia do Grupo Dialogal viabilizou o aprofundamento conceitual e reflexivo dos desafios no processo de (des)aprendizagens e (des)acomodações diante da partilha de reflexões, nas quais foram se desvelando pensamentos, identidades e subjetividades.

Os fatores externos, anunciados no segundo Núcleo de Significação, envolvem os aspectos estruturais da educação, os sistemas de ensino com os órgãos

superiores, a gestão da escola, relacionamentos interpessoais da comunidade escolar, diretrizes para a formação docente, entre outros, que influem sobre a ação educativa. Assim como as dimensões internas, os fatores externos são produzidos pela estrutura social, histórica, política e econômica na qual estão inseridas.

Ficou evidenciado o sentido atribuído pelas professoras sobre a dinâmica adotada pela SME de Uberlândia e do material utilizado pelos alunos no ano de 2022, do Instituto Alfa e Beto, e, em 2023, pelo Instituto Edube, ambos ancorados nos princípios da Ciência Cognitiva da Leitura, em conformidade com as diretrizes da PNA e BNCC, com metodologia de alfabetização baseada no método fônico, ancorados em concepções conservadoras de educação da infância. As professoras manifestaram insatisfação e resistência em cumprir ações padronizadas, sistematizadas e lineares produzidas por pessoas ligadas às políticas educacionais que desconsideram as experiências pedagógicas e saberes acumulados por cientistas da educação e por professoras experientes no campo da alfabetização. Ademais, a imposição de material baseado em memorização, reprodução de sons em uma ordem fixa, repetição de exercícios e atividades mecânicas despersonaliza a docência e despreza a autonomia dos professores. Além disso, as participantes denunciaram um processo de controle e vigilância por meio de cronogramas semanais a serem cumpridos, relatórios de trabalho, avaliação de fluência de leitura, diários de acompanhamento, entre outros.

Os debates crítico-reflexivos, ancorados em referenciais teóricos estudados pelas professoras, viabilizaram às participantes a consciência crítica das manobras políticas na padronização de atividades que desconsideram as necessidades e interesses das crianças, de modo completamente apartado do contexto social, cultural e histórico do cotidiano da sala de aula. Essa situação incide diretamente nas práticas docentes, com consequências para a aprendizagem significativa, na medida em que geram angústias, crises e incertezas para as professoras.

Esse processo de adoção de materiais, de forma arbitrária, pela SME, para uso nas escolas da Rede, inicialmente teve como consequências a ruptura e arrefecimento de práticas centradas na realidade e emancipação das crianças em processo de alfabetização. No entanto, as professoras demonstraram transgredir as orientações em favor de sua autonomia docente nas ações pedagógicas, desencadeando práticas coerentes com suas experiências docentes e pressupostos teóricos e metodológicos, de modo articulado ao cumprimento das exigências de utilização do referido material.

A análise indica que as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa atribuem imenso valor aos cursos de formação inicial e continuada para o processo de desenvolvimento profissional docente. Outros aspectos do trabalho docente, fundamentais para o processo educativo, foram destacados pelas professoras, como políticas públicas e curriculares, infraestrutura das escolas, condições de trabalho, valorização da profissão, autonomia docente, entre outros.

Considerando que, na pesquisa-formação, a produção das informações ocorre ao mesmo tempo em que as necessidades formativas orientam os temas de estudo, a investigação cumpriu seu propósito de favorecer o desenvolvimento profissional docente, considerado como processo contínuo e em constante construção. No desenrolar desta pesquisa-formação, tivemos a perspectiva de constituir um processo formativo propulsor de diálogos e reflexões críticas sobre ensinar e aprender, a partir da colaboratividade, mediante situações concretas em que as professoras tiveram a oportunidade de se defrontarem com seus próprios desafios e dificuldades na ação docente. De igual modo, ficou evidenciada a necessidade de fortalecer a autonomia docente para construir resistências propositivas e buscar alternativas, de forma coletiva, para o enfrentamento das imposições de materiais contrários às concepções críticas de alfabetização.

A pesquisa indica que houve, por parte das professoras participantes, o adensamento teórico-metodológico do conceito de alfabetização. No entanto, ressaltamos que esse conceito, durante o processo da pesquisa-formação, sofreu, e continuará sofrendo, mudanças contínuas e ininterruptas, em função dos condicionantes políticos, sociais, econômicos e culturais que incidem na dinâmica das realidades escolares. Processos de contestação, submissão, refutação, rupturas, continuidades, transgressão, entre outros, presentes nas manifestações das professoras, foram apresentando mudanças que reverberam nas concepções e ações dessas docentes e continuarão sofrendo transformações cotidianamente.

A pesquisa também desvelou a decepção das professoras alfabetizadoras com os processos de formação para uso do material adotado pela SME de Uberlândia nos anos de 2022 e 2023 nas escolas da rede municipal. A participação em um processo de formação continuada nos anos de 2019 e 2020 com princípios que respeitam e resguardam a autonomia e criatividade tanto dos professores quanto das crianças em processo de alfabetização, nos processos formativos da metodologia do Diário de

Ideias afetou a identidade profissional das professoras participantes. A perspectiva de formação humanista e consideração à realidade dos educandos e professores como sujeitos ativos e participativos nos processos de ensinar e aprender contrastou com a adoção de um material pronto, único para todos os alfabetizados da rede.

A formação do Grupo Dialogal, como ação formativa, oportunizou aprendizagens interpretativas e crítico-reflexivas diante da resignificação de conceitos por meio de contextos formativos que culminaram em ações intencionais, tanto na prática quanto no fazer docente, bem como em relação à própria formação das professoras. Sem a possibilidade de escuta, participação na produção do material adotado nas escolas e intervenção nos processos de ensino e aprendizagem, mas, conscientes de seu compromisso profissional, as docentes manifestaram suas angústias e resistências diante da negação de suas identidades. Assim, refutaram ações definidas, ao se sentirem invisibilizadas e excluídas e contrariaram em apenas executar, por entenderem ter sido negado o seu direito de ser e estar na profissão,

A pesquisa-formação, por suas características e dimensão colaborativo-dialógica, se consolidou como relevante para o desenvolvimento profissional docente, na medida em que viabilizou a resignificação e fortalecimento das identidades profissionais, a construção de novos saberes e a possibilidade de fazer rupturas com o que está instituído oficialmente, a partir de uma práxis pedagógica insurgente.

Concluimos a pesquisa com o desejo de que as Secretarias Municipais de Educação tenham compromisso com a formação continuada e desenvolvimento profissional de professoras e professores que atuam no magistério básico, de modo a construir políticas educacionais pautadas em uma educação emancipatória, que envolvam os docentes, a partir das concretas necessidades dos contextos escolares. Além disso, que envidem esforços para potencializar os processos de profissionalização docente, a partir das melhores condições de trabalho, planos de carreira e cuidados com a saúde de professoras e professores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **A criança e a apropriação da cultura escrita: uma possibilidade de alfabetização discursiva**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2019.
<https://doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010. <https://doi.org/10.1590/198053147305>
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico dialético de apreensão de significados. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, nº 155, p. 56-75, jan/mar 2015.
- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docentes. **Estudos de Psicologia**, vol 33(2), p. 261-270, abr/jun 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição de sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.26, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W, J de; ARANHA, E. M. G, SOARES, J. R. Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07305, 2021.
- ALMEIDA, Ana Caroline. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) jul./dez. 2019.
- ALVARADO-PRADA, Luiz E. Dever e direito à formação continuada de professores. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.7, n. 16, p.110-123, ago/dez.2007.
- ALVARADO-PRADA, Luiz E., FREITAS, Thaís C., FREITAS, Cinara A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
<https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2464>

ANTUNES, Janaína S. Costa. **Um olhar sobre o Pró-Letramento**. Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória Tese de Doutorado, 2015.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra. **Trabalho docente, infância e políticas de alfabetização e de avaliação: um estudo sobre a identidade das professoras de 1º ciclo de Belo Horizonte** 2019. 320 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação**. São Carlos: UFScar, 1998.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes et al. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. *In*: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem** - fascículo 1. Brasília, 2012.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Paulo: Pedro & João, 2010.

BAJARD, Elie. Afinal, onde está a leitura? São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, nº 83, nov. 1992.

BAJARD, Elie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

BALL, S. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BEHRENS, Marilda. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *In*: **Educação**. Porto Alegre. N.3. 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASLAVSKY, B. P. O método: panacéia, negação ou pedagogia? São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, n. 66, ago. 1988.

BRASLAVSKY, B. P. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos/Ed. da USP, 1971.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. Rio de Janeiro, **Revista Ensaio**, v.8, n. 2, pag. 185-206, out 2010. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento**. São Paulo: Xamã, 2008.

CARVALHO, Márcio Romero Marques. **Seleção de planta hospedeira, performance larval e descrição de estágios imaturos na borboleta *Mechanitis polymnia casabranca* (Haensch, 1905) (Nymphalidae, Danainae)**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

CLAUDINO, Patrícia Duarte. **Resolução nº 1/2020 (BNC – Formação Continuada) e a influencia na Rede Municipal de Uberlândia – MG (2018/2023)** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Uberlândia [recurso eletrônico], 2023.

COELHO, Sônia Maria. A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural. *In*: Universidade Estadual Paulista Prograd – **Caderno de Formação**. Formação de professores didáticas dos conteúdos. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2011.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Sentidos da alfabetização nas práticas educativas *In*: MORTATTI, Maria R. L. e FRADE, Isabel C. A. S. (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA, Marival. Uma revolução nasceu aqui. São Paulo: **Diário da região**, 2021. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/cidades/uma-revoluc-o-nasceu-por-aqui-1.2958>

DOMINGUES, Isaneide Grupos Dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. *In*: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 165-182.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014. DOMINGUES, Isaneide. O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola. São Paulo: Cortez, 2014.

- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DOMINGUES, Isaneide. **O horário de trabalho coletivo e a (re)construção da profissionalidade docente**. 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004
- DORNELLAS, Vaneide C. Repensando a prática de alfabetização. **Revista Guaiás**, nº 1, vol. 1, Caldas Novas, 2001.
- DORNELLAS, Vaneide C. **A avaliação no contexto do regime de ciclos em Minas Gerais nos anos 1990: novos saberes e novas práticas**. 2003. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- DORNELLAS, Vaneide C. O Conceito De Gênero Textual e o Trabalho com Diferentes Tipos de Textos em Sala de Aula. **Olhares & Trilhas**, v. 18, n. 3, p. 142–169, 2017.
- DORNELLAS, Vaneide C. Uso do computador e tecnologias digitais no processo de alfabetização e letramento. *In*: DORNELLAS, Vaneide C., MUNIZ, Luciana S, LIMA, Lucianna R. (org.) **O processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: linhas de experiências** – Curitiba: CRV, 2021.
- DORNELLAS, Vaneide Corrêa; BRAGA, Beloni Cacique; SILVA, Mariane Éllen. Diário de ideias no espaço-tempo do 1º ano do Ensino Fundamental: Ensino Presencial (2018/2019) e Ensino Remoto (2020/2021). *In*: MUNIZ, Luciana Soares; DORNELLAS, Vaneide Corrêa; LIMA, Lucianna Ribeiro de. **Diário de Ideias: experiências de implementação e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica**. CRV: Curitiba, 2022.
- DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>
- DUBAR, C. **A socialização. construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FELDEN, E. L. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 747-763, set/dez, 2017. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2858>
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emília. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. **Revista Pedagógica Pátio: leitura e escrita em questão**, 2004.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) jul./dez. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

FRANCO, Maria A. R. Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances, estudos sobre Educação**. Ano 9, v. 9, nºs 9 e 10, jan/jun/jul/dez, São Paulo: UNESP-Presidente Prudente, 2003. <https://doi.org/10.14572/nuances.v9i9/10.404>

FRANCO, Maria A. R. Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>

FRANCO, Maria A. R. S; LISITA, Verbena, M. S. S. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. *In*: PIMENTA, Selma G; FRANCO Maria A. R. S (orgs.) **Pesquisa e educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. Vol. 2. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FRANCO, Maria A. R. Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97 n. 247 p.534-551, set/dez, 2016. <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>

FREINET, C. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, Madalena - **A Paixão de conhecer o mundo** - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In. BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 43. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996.

GAUTHIER, Clermont. et al. Por uma teoria da Pedagogia. **Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In S. G. Pimenta & E. Ghedin (Orgs.), **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005.

GIACOMINI, Raquel de Melo **O processo de constituição de professores alfabetizadores na formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 2021. 171 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

GONÇALVES, Gláucia S. de Q.; SILVA, Fernanda D. A. A formação docente e a Política Nacional de Alfabetização (PNA): entre perdas e retrocessos. Dossiê Formação de professores alfabetizadores: políticas, saberes e prática **Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 17, p. e5173008, 2023.**
<https://doi.org/10.14244/198271995173>

GONZÁLEZ REY, F. L. La personalidad y su importância en la educación. **Educación y Ciencia**, v. 1, n. 3, p. 25-29, jan./jun. 1991.

GONZÁLES REY, Fernando Luiz. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Thomson-Pioneira, 2003.

GONZÁLES REY, Fernando Luís. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Thomson-Pioneira, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia.** São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método.** Campinas: Alínea, 2017.

GUERRA, Renata L.; FERNANDES, Cristiane R.; MENDES, Alzira R. S. De lagartas a borboletas: a metamorfose com a experiência do Diário de ideias. In: MUNIZ, Luciana Soares; DORNELLAS, Vaneide Corrêa; LIMA, Lucianna Ribeiro de. **Diário de Ideias: experiências de implementação e seus impactos no processo de**

ensino e aprendizagem na Educação Básica. CRV: Curitiba, 2022.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire.** São Paulo: Todavia, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Mariê-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação.** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007

JOSSO, Mariê-Christine. **Experiência de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KATO, M. (org). **A concepção de escrita pela criança.** Campinas: Pontes, 1988

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación.** México: FCE, 2003.

LEITE, Sérgio A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia,** São Paulo, vol.20, n.2, 2012. <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>

LONGAREZI, Andrea Maturano, SILVA Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos - Eletrônica,** Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013. <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.p214-225>

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. O problema da Maturidade para a Leitura e a Escrita. **Revista de Educação,** 3, 91-100. 1933.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Testes ABC – para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.** São Paulo: Melhoramentos, 1969.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagem qualitativa. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACEDO, Maria S. A. Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) jul./dez. 2019.

MACIEL, Francisca I. P. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) jul./dez. 2019.

MACHADO, Luciana Castro Oliveira. **O professor formador no PNAIC: formação, experiência e atuação**. 2019. 200 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

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

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, nº 08, p. 7-22, jan/abril, 2009.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MARX, Karl. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELLO, Márcia Cristina O. Emilia Ferreiro e a psicogênese da língua escrita. *In*: MORTATTI, MRL., et al., orgs. **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESPDigital, 2015.

MELO, G. F; CAMPOS, V. B. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , v. 49, n. 173, p. 44-62, 2019.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.
<https://doi.org/10.24824/978854442481.0>

MENARBINI, Andréia. **Trilhares da alfabetização na educação Infantil: um estudo sobre a proposta do pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2020. 272 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

MICARELLO, Hilda. Alfabetização e evidências. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) jul./dez. 2019.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Criatividade, personalidade e educação**. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? *In*: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica**. *In*: NUNES, C. Didática e formação de professores. Ijuí: Unijuí, 2012.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicologia, Educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura**

cultural-histórica. São Paulo:Cortez, 2017.

MORAIS, Arthur, G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Arthur G. de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 10 (ed. esp.), p. 66-75, 25 mar. 2019.

MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistemática: uma antropopedagogia renovada.** Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Tradução: Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. *In*: SCHNITMAN, Dora F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORTATTI, M. do R. L. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, Jul./Dez. p. 145-168, 1996.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, p.329-410, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>

MORTATTI, M. R. **Métodos de alfabetização no Brasil: uma história concisa** [online]. São Paulo: Editora UNESPDigital, 2019.

MUNIZ, Luciana Soares. **Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança.** Brasília, DF, 2015. 314 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

MUNIZ, Luciana Soares. Diário de ideias: linhas de experiências. **Revista Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, Ed 153, Ano 23, Jun. 2019. <https://doi.org/10.24824/978655868061.1>

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de ideias: linhas de experiência.**Curitiba: CRV, 2020. <https://doi.org/10.14393/EDUFU/978-85-7078-524-4>

MUNIZ, Luciana Soares. Diário de ideias: gênese e metodologia. *In*: MUNIZ, Luciana Soares; DORNELLAS, Vaneide Corrêa; LIMA, Lucianna Ribeiro de. **Diário de Ideias: experiências de implementação e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica.** CRV: Curitiba, 2022.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira república.** São Paulo: EPU/Editora da USP, 1978.

NÓVOA, Antônio. **História de vida.** *In*: Departamento da Educação Básica. Educação de Adultos. Lisboa: DEB, 1997.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Motivação e Formação de professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

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

NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antônio. PREFÁCIO. *In*: VEIGA SIMÃO, Ana Maria. Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas. **Pesquisa (Auto) biográfica e Educação**, nº 10, Natal: EDUFRN, 2012.

NÓVOA, António. **Escolas e professores. Proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, Antônio. **Professores : libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

NUNES, Célia M. Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, São Paulo, Cortez, p. 27-42, abr. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Manual de Orientação do Programa Alfa e Beto**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas. *In*: LEITE, Y. U. F. et al. (Orgs.). **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012

OLIVEIRA-FOMOSINHO, Júlia. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. *In* KISHIMOTO, T. (orgs). **Formação e contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FOMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.

PEDRO, Luciana Guimarães. "**Como se fora brincadeira de roda**": o grupo colaborativo como mediador do desenvolvimento docente. 2019. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

PEREIRA, Viviane Carrijo Volnei. **O ciclo de vida profissional da professora alfabetizadora da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2022. 291 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

PIAGET, J. **A psicogênese dos conhecimentos e a sua significação epistemológica**. In PIATELLI – PALMARINI, M (org.). Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Piaget e Noam Chomsky. Edição 70. Lisboa, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, O.; ZEN, G.C. **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1996.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PRYJMA, M.F; OLIVEIRA, O. S. O Desenvolvimento profissional dos professores da educação superior: reflexões sobre a aprendizagem para a docência. **Educação e Sociedade**, v.37, n.136, p. 841 a 857, 2016. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016151055>

QUINTAL, Tânia Maria Massaruto de. **Contribuição das Ciências Cognitivas para a alfabetização em uma proposta de formação de professor**. 2021. 325 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

REGO, Lúcia L. B. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: Kato, M. (org). **A concepção de escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

RIOS, Terezinha Azeredo. A pergunta filosófica como componente essencial da formação e da prática de professores. **EccoS – Rev. Científica**, São Paulo, n. 39, p. 17-28, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.5585/eccos.n39.6023>

RIOS, Terezinha Azeredo. Professores: autores e atores nos dizeres da escola: a contribuição da reflexão filosófica. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; ALMEIDA, Cleide

Rita Silvério de; LORIERI, Marcos Antônio (Org.). **Perspectivas da Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANOVSKI, Joana P. **Formação e profissionalização docente**. 3ª ed Curitiba: Ibpex, 2007.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas: conceitos básicos**. Departamento de Ciências da Administração, UFSC. Brasília: CAPES, 2009.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e Ação Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, Gimeno.; GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa-4.ed. São Paulo: Editora Artmed, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Sônia R. Mendes. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-letramento e os modos de “formar” os professores. Ponta Grossa: **Revista Práxis Educativa**, v.3, n.2, jul-dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Mariane Éllen da. **Crianças, docências, leitura e escrita: um estudo sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa - PNAIC**. 2016. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i1.13>

SILVA, Francisca de Lourdes dos Santos Leal. **Narrativas do letrar de alfabetizadores de Teresina-Piauí: evocação dos saberes profissionais e fazer docente**. 2020. 229 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, R. e MOREIRA, J. A. da S. A educação, reformas curriculares e as propostas do Banco Mundial no contexto pós-golpe (2016-2018). **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, 16(1), 145-162, jan/mar 2019. <https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n1.h411>

SMOLKA, Ana Luiza B. **A alfabetização como processo discursivo**. 170 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas/ SP, 1987.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na fase inicial da escrita - A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SMOLKA, Ana Luiza B. A Concepção de Linguagem como Instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Cognição e Linguagem*. **Temas de Psicologia**. Ribeirão Preto. vol.3 nº. 2, ago, 1995.

SMOLKA, Ana Luiza B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAIf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 9 | p. 12-28 | jan./jun. 2019.

SOARES, Magda B. **Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita**. Belo Horizonte: Educação em Revista, n. 8 dez, 1988.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Lenise Teixeira. **O PNAIC no contexto de dois municípios de Minas Gerais: Quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?** 2020. 353 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, Luciane Aparecida de. **Desenvolvimento de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes**. 2022. 221 il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

SPANAVELLO, Caroline Silveira. **Construindo outros modos de ser e de refletir a docência no ciclo de alfabetização a partir da biologia do amar e da biologia do conhecer de Humberto Maturama**. 2021. 164 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação – a escola Progressiva, ou, a Transformação da escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: Formação, Identidade Profissional e Inovações Didáticas. *In*: SILVA, Aida Maria Monteiro [et al.]. (Orgs). **Educação Formal e Não Formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE, Recife, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1978. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1.ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. v. 1. Madrid: Visor, 1991.

XIMENES, Priscilla A. Silva. **Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação de professores na Educação Infantil**. Tese de Doutorado, UFU. Uberlândia, 2020. <https://doi.org/10.14393/OBv5n1.a2021-60632>

WARSCHAUER, Cecília. Apresentação à edição brasileira. In: JOSSO, Mariê-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

WEISZ, Telma. Quem é o sujeito do processo de alfabetização? **Linha d'Água**, v.3, p. 181-201, 1983. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i3p181-201>

WEISZ, Telma. Repensando a prática de alfabetização: ideias de Emília Ferreiro na sala de aula. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas) V. 52, p. 115-119, 1985.

ZEN, Giovana. Cristina.; D'ÁVILA, Cristina. As relações entre formação, ensino e aprendizagem no contexto de práticas alfabetizadoras. **Laplage em Revista**, v. 4, n. especial, p. 122-134, 2018. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020184especial590p.122-134>

DOCUMENTOS OFICIAIS E LEGAIS

ANFOP. **Documento Final do XX Encontro Nacional da Anfope “Política e Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”**, 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. MEC. SEB. **Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2005

BRASIL. **Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC**. Isabel Alçada... [et al.]; organizado por Rui Alexandre Alves, Isabel Leite; coordenado por

Carlos Francisco de Paula Nadalim. Brasília : Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: SEALF, 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **PROFA: documento de apresentação**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do PróLetramento**. Brasília, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de Alfabetização. Caderno de Apresentação/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação**: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Documento Referência da Conae 2014. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996

BRASIL. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento Orientador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios, ano 1, unidade 1. MEC, Brasília: 2012.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. **Projeto Básico**: Mobilização pela Qualidade na Educação: Pró-Letramento, Brasília: SEB, 2013.

BRASIL. **Diretrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>. 2013. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (DCNFIP) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCFP). **Diário Oficial da União**, DF, 2019.

BRASIL. **3ª Versão do Parecer (atualizada em 18/09/19)**. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília – DF, 2020.

BRASIL. Decreto n.º 9.765 de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019. **Diário Oficial da União**, 11 abr. 2019

BRASIL. **Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

BRASIL. **Decreto n.º 6.316, de 20 de dezembro de 2007**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.ºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n.º 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n.ºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

BRASIL. **Lei n.º 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 1, 29 de janeiro de 1999.** Brasília: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 02, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: construindo processos formativos colaborativamente**” sob a responsabilidade das pesquisadoras Geovana Ferreira Melo (orientadora e professora da FACED- UFU) e Vaneide Corrêa Dornellas (doutoranda em Educação-UFU).

O objeto de investigação dessa pesquisa é o processo de formação de professoras alfabetizadoras e seu desenvolvimento profissional, considerando as inter-relações com a subjetividade, protagonismo e as possibilidades de transformações na prática pedagógica dos docentes a partir de processos de colaboração. A problemática investigativa circula em torno das possibilidades de contribuições de um processo de formação colaborativa entre docentes alfabetizadores no âmbito da implementação do “Programa Diário de ideias” como proposta metodológica de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, a partir das necessidades formativas, com vistas à mudanças na práticas pedagógicas que visam melhoria do trabalho docente e espaços mais emancipatórios. É objetivo dessa pesquisa investigar e analisar as possíveis transformações nas concepções e prática pedagógica de docentes alfabetizadores, a partir da participação e envolvimento em processos formativos que têm como pressuposto o incentivo à criatividade, autoria, autonomia, emancipação e protagonismo do professor, bem como, investigar as interfaces entre os saberes docentes, a subjetividade e a identidade profissional no decorrer desse processo.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Vaneide Corrêa Dornellas no momento em que fará a apresentação do projeto de pesquisa e convidará professoras atuantes na alfabetização na Escola Municipal Professora Josiany França. As participantes da pesquisa têm a oportunidade de esclarecer suas dúvidas, bem como dispor do tempo que lhe for adequado para decidir se quer participar da pesquisa conforme Capítulo III da Resolução 510/2016.

Na sua participação, você responderá algumas perguntas a partir de um questionário disponibilizado em uma plataforma digital contendo 36 questões para realizarmos um levantamento sobre a formação acadêmica, experiência profissional e necessidades formativas dos colaboradores, participantes da pesquisa, a partir da implementação do “Programa Diário de ideias”. Outras questões poderão ser solicitadas no decorrer da pesquisa, a partir das demandas apontadas pelas participantes a fim de formação teórica e desafios da prática na implementação do programa. As respostas desse questionário de modo on-line serão arquivadas e as informações coletadas serão categorizadas e terão o seu conteúdo analisado de forma crítico-analítica. Além de você ter acesso a essas informações, conforme Resolução 510/16 - Capítulo VI, Art.28; IV os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo digital, sob a guarda e responsabilidade do pesquisador principal, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada, compromisso do pesquisador de divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Podemos mencionar como possibilidade de riscos, a identificação dos participantes, no entanto, as pesquisadoras tomarão todos os cuidados necessários para que não haja NENHUMA hipótese de identificação, uma vez que serão criados pseudônimos para citar os dados obtidos através do questionário no decorrer da análise. Nesse sentido, haverá o compromisso das pesquisadoras com o sigilo absoluto de suas identidades, conforme aqui declarado. Pretende-se também, minimizar este risco, a partir do cumprimento à risca do Termo de Consentimento Livre Esclarecido, bem como respeitando os critérios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme preconizado pela Resolução CNS nº 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação, até o momento da divulgação dos resultados. Essa investigação será desenvolvida com sujeitos adultos dotados de autonomia plena, os quais poderão deixar de participar a qualquer momento, caso considerem esse fato pertinente, inclusive por motivos pessoais.

Os benefícios dessa pesquisa estão diretamente relacionados a um maior conhecimento dos docentes participantes a respeito de sua formação e de seu desenvolvimento profissional docente, que, certamente se refletirão positivamente em sua atuação pedagógica em sala de aula. Os resultados obtidos cientificamente serão socializados com a comunidade científica, o que poderá trazer benefícios à medida que se tornarem parte do debate, da reflexão crítica e das ações necessárias para aprofundar o conhecimento do objeto de estudo desta pesquisa, tendo como finalidade central contribuir com a transformação social em benefício de todos, bem como da compreensão cada vez mais profunda de suas implicações no contexto educacional da realidade brasileira.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Vaneide Corrêa Dornellas pelo telefone 9981818545, endereço profissional: Adutora São Pedro, 40, Bairro Aparecida, Campus Ezeba/UFU, Uberlândia/MG, ou com Profa. Dra. Geovana Ferreira Melo (Orientadora da Pesquisa) pelo telefone 3239-4163 endereço profissional: Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco G, sala de Pós-Graduação, Campus Santa Mônica: , ambas vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU.

Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº. 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131, ou pelo email: cep@propp.ufu.br - "O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde." Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link:

https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Uberlândia, ____ de _____ de _____.

 Profa. Dra Geovana Ferreira Melo
 Pesquisadora Principal

 Vaneide Corrêa Dornellas
 Pesquisadora Assistente

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

 Participante da Pesquisa

APÊNDICE B - OFÍCIO N.º 17, DA SME/CEMEPE



202201836903CEMEPE

Pág.: 1 de 3

OFÍCIO Nº 049/2022/ASS PED/CEMEPE/SME

Uberlândia, 17 de Fevereiro de 2022

ÀS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL

ASSUNTO: Pacto pela Alfabetização, Tempo de Aprender e Educação Ambiental

Prezados(as) diretores(as)!

Neste ano dois programas impactam diretamente na organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental I, a saber:

- Pacto pela Alfabetização, iniciativa do município que utilizará o material didático do IAB – Instituto Alfa e Beto.
- Tempo de Aprender, programa do governo Federal que disponibilizará assistentes de alfabetização nas turmas do 1º e 2º ano.

Em função dessa realidade orientamos:

Professor(a) R2:

- O(A) professor(a) R2 assumirá os componentes curriculares de História e Geografia, conforme Plano Curricular. Entretanto, cabe lembrar que todos(as) professores(as) devem colaborar para o processo de alfabetização dos estudantes. Assim, esses componentes devem ser trabalhados de forma integrada, a partir das matrizes de habilidades essenciais apresentadas no documento "Orientações para as Ações Pedagógicas das Escolas em 2022", com foco na alfabetização.

DLS/FMR

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ – CEMEPE
E-mail: direcao.cempe@uberlandia.mg.gov.br
AV. PROF JOSÉ INACIO DE SOUZA, 1958 S. BRASIL
UBERLÂNDIA-MG 38400-732
Tel. (34) 3212-4363

APÊNDICE C



20220197639CEMEPE

Pág.: 1 de 2

OFÍCIO Nº 137/2022/ASS PED/CEMEPE/SME

Uberlândia, 25 de Março de 2022

ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL

Assunto: Formação Continuada Cemepe 2022

Prezados(as) diretores(as)!

Iniciaremos em abril as nossas formações que terão como temática geral **“A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: Saberes e Práticas”**. As formações contarão com encontros presenciais e a distância (síncronos e assíncronos), serão ofertadas no dia do módulo II do professor e no dia de formação continuada – DFC do analista pedagógico.

Destacamos a importância da formação continuada, pois estudar faz parte da carreira dos profissionais que atuam na Educação, uma vez que a escola é a instituição que prima pela constante busca pelo aprender. Assim, é importante que o profissional da educação esteja em contínua formação.

O foco das formações do Cemepe para esse ano será a práxis pedagógica, vislumbrando ações que contemplem as necessidades emergentes desse período atípico que vivenciamos desde os dois últimos anos com os desafios impostos pela pandemia e que impactaram diretamente no contexto escolar.

Enviamos em anexo os *banners* para divulgação junto aos profissionais, para que

DLS/FMR

PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ – CEMEPE
E-mail: direcao.cemepe@uberlandia.mg.gov.br
AV. PROF JOSÉ INÁCIO DE SOUZA, 1958 B. BRASIL
UBERLÂNDIA-MG 38400.732
Tel: (34) 3212-4363



A escola de hoje e as Diretrizes Curriculares Municipais: saberes e práticas

Formação Continuada 2022

Alfabetização em foco: saberes e práticas

Carga horária: 40h - 04 encontros presenciais, estudos individuais e 04 encontros virtuais

Grupos Professores para Formação

- 1º Ano - segunda-feira
- 2º Ano - quarta-feira
- 3º Ano - quinta-feira
- 4º Ano - sexta-feira
- 5º Ano - segunda-feira
- RZ (1º ao 5º ano) - terça-feira
- PIA - sexta-feira

➤ Público alvo: profissionais do Ensino Fundamental I

➤ Período: abril a dezembro de 2022



Inscrições: 28/03 a 31/03

<https://forms.gle/FThSMfGEwBACQECA>

APÊNDICE D – Autorização de Pesquisa

SECRETARIA
MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DE
UBERLÂNDIA



CEMEPE
CENTRO MUNICIPAL DE ESTUDOS E
PROJETOS EDUCACIONAIS JULIETA DINIZ

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação, no uso de suas atribuições legais, previstas no Art. 2º, Inc. VII da Lei Ordinária nº 12.619 de 17/01/2017, autoriza a doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, **Vaneide Corrêa Dornellas**, brasileira, inscrita no CPF: 030.097.327-03, a realizar pesquisa na **E.M. Prof. Josiany França**, para desenvolver o Projeto de pesquisa intitulado "FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: interfaces entre saberes, subjetividades, protagonismo e transformações na prática pedagógica".

A presente autorização resguarda a autonomia dos diretores e professores de aceitarem ou não a participar da pesquisa, assim como fica a mesma condicionada ao comprometimento da pesquisadora em apresentar os dados obtidos pela pesquisa à Secretaria Municipal de Uberlândia, antes da divulgação em quaisquer meios de comunicação científica ou não.

Por ser verdade, firmamos o presente instrumento em 03 (três) vias de igual teor.

Uberlândia, 25 de novembro de 2021.


Divina Lúcia de Sousa
Diretora do CEMEPE
Secretária Municipal de Educação



Declaro que estou ciente e de acordo com os termos da Autorização acima: