



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



MARLY SOUZA BRITO FARIAS

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS BEM-SUCEDIDAS: NARRATIVAS
AUTOBIOGRÁFICAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Rondonópolis - MT

2019

MARLY SOUZA BRITO FARIAS

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS BEM-SUCEDIDAS: NARRATIVAS
AUTOBIOGRÁFICAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Rondonópolis, na Área de Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Maria Martins

Rondonópolis – MT

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S729p Farias, Marly Souza Brito

Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente / Marly Souza Brito Farias. -- 2019

168 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Rosana Maria Martins.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2019.

Inclui bibliografia.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-RONDONÓPOLIS
Rod. Rondonópolis - Guiratinga, km 06 MT-270
CEP: 78735-901 - RONDONÓPOLIS/MT, Tel: (66) 3410-4035
E-mail: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: PROFESSORAS ALFABETIZADORAS BEM-SUCEDIDAS: NARRATIVAS
AUTOBIOGRÁFICAS DO DESENVOLVIMENTO PROFISIONAL.**

AUTORA: MARLY SOUZA BRITO FARIAS

Dissertação defendida e aprovada em 04 de abril de 2019

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente Banca / Orientador Doutor (a) Rosana Maria Martins
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

Examinador Interno Doutor (a) Simone Albuquerque da Rocha
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

Examinador Interno: Doutor (a) Ademar de Lima Carvalho
Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

Examinador Externo Doutor (a) Maria Teresa Jacinto Sarmiento Pereira
Instituição: UNIVERSIDADE DO MINHO - PORTUGAL

Rondonópolis, 04 de abril de 2019.

Agradeço primeiro a Deus, fonte de inspiração por me guiar, iluminar e conduzir-me a conclusão desse trabalho, Obrigada Senhor!

À professora Dra. Rosana Maria Martins.

Aos meus filhos Vinícius e Gabriella, que souberam compreender minha ausência mesmo estando presente no mundo do silêncio, obrigada filhos por existirem em minha vida. Amo vocês.

Ao Farias, meu esposo, companheiro de toda a minha vida, que me impulsionou aos estudos, minha eterna admiração, obrigada!

AGRADECIMENTOS

À professora Rosana Maria Martins, minha eterna admiração e gratidão, com sabedoria e humildade foi revelando, pouco a pouco, o conhecimento e moldando-me para o caminho da pesquisa.

Às professoras Simone Albuquerque da Rocha, Maria Teresa Jacinto Sarmiento Pereira e ao Professor Ademar de Lima Carvalho, pelas contribuições na ocasião do exame de qualificação, que muito colaboraram para a ressignificação do meu trabalho e para o meu crescimento profissional. Muito obrigada!

Aos professores do PPGEdU, pelas contribuições teóricas: Ademar, Eglen, Ivanete, Lindalva, Rosana, Simone, e Érika, pelos apontamentos e intervenções realizados no momento da disciplina de Aportes teórico. Deus os abençoe.

À professora Márcia Regina Pavoni de Carvalho, que colaborou na revisão do texto para qualificação. Meus agradecimentos.

À professora Roseli Batista de Jesus, que muito contribuiu na revisão final do texto. Minha eterna gratidão.

Aos colegas do mestrado, em especial a Dulce e Beth, pela amizade sincera, companheirismo, ajuda mútua, trocas de experiências e aprendizagens, pelos vários encontros. Minha afeição a todos vocês!

Ao grupo de estudo e pesquisa InvestigaçãO, pela receptividade calorosa e aprendizagem.

A todos os participantes do projeto OBEDUC/UFMT, professores, coordenadores e diretores de escolas participantes.

Às professoras experientes da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, participantes dessa pesquisa, Emíla, Isaura e Lívia Eliane, que muito contribuíram com suas experiências, desdortinando os saberes de forma a colaborar com essa pesquisa. Obrigada!

Aos meus pais, Agemiro e Ana, que com sabedoria e humildade souberam conduzir os seus filhos para a vida, priorizando os estudos acima de tudo. A vocês, meu orgulho e minha eterna gratidão por tê-los como pais.

Aos meus irmãos José, Jaime, Maria de Fátima, Antonio e Agemiro, obrigada pelos momentos de ausência em que vocês souberam compreender.

Aos meus colegas da Escola Municipal Mário de Andrade, mesmo atuando na SEMED, sempre estiveram presentes em meu coração.

A todos os colegas dos departamentos da SEMED, em especial, na pessoa da professora Dulcilene, amiga e parceira de formação com quem aprendi muito nesses anos. Obrigada amiga!

Ao Departamento de Formação Profissional da SEMED, em especial, na pessoa da professora Roseli Batista de Jesus, Assessora Pedagógica e demais colegas e ex-colegas da formação que, de alguma forma ou de outra, contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada. A vocês, meus sinceros agradecimentos.

E a todos aqueles que, de alguma forma ou de outra, contribuíram e torceram por mais essa conquista em minha vida. Obrigada!

RESUMO

A formação de professores tem sido um tema muito estudado e discutido nas últimas décadas, devido a sua relevância no processo ensino aprendizagem, especificamente na ação docente, no contexto da sala de aula. Assim sendo, o presente trabalho, intitulado “Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente” foi realizado em duas Escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, tendo como foco a formação docente, e três professoras alfabetizadoras como sujeitos, com larga experiência na docência, consideradas bem-sucedidas pelos seus pares, gestores e comunidade escolar. O objetivo desta pesquisa consistiu em compreender como as alfabetizadoras experientes, bem-sucedidas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, têm se constituído professoras ao longo da sua história de escolarização e desenvolvimento profissional, por meio da observância dos registros em narrativas autobiográficas. A partir das experiências das professoras, foram feitos os seguintes questionamentos: A formação inicial das alfabetizadoras investigadas contribuiu para sua trajetória profissional? O que narram as professoras sobre a relação de sua formação inicial com a trajetória profissional? O percurso profissional tem conseguido ajudar as professoras na superação das dificuldades encontradas em sala de aula? Ao longo da carreira docente, foi possível perceber que aspectos vivenciados nos anos iniciais da docência são determinantes para permanecerem na profissão, enquanto alfabetizadoras? Para o desenvolvimento da pesquisa adotou-se a pesquisa (auto)biográfica de natureza qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados as narrativas autobiográficas. Na análise de dados, buscou-se conhecer os percursos formativos percorridos pelas professoras alfabetizadoras, incluindo a sua escolarização, a formação inicial e o desenvolvimento profissional. A análise dos dados evidenciou que as experiências e os conhecimentos adquiridos durante a trajetória de vida e formação das professoras colaboraram para a superação das dificuldades encontradas na sala de aula, os sucessos alcançados pelas professoras foram considerados também os advindos das histórias vividas no contexto família, nas experiências adquiridas no início da carreira docente, nas vivências entre amigos no período de estudante, e na relação com os colegas professores no espaço escolar, enquanto docente. As narrativas das professoras permitiram ainda visualizar os sucessos, fracassos, avanços, dificuldades, dilemas, impasses, motivações, frustrações, desafios e necessidades enfrentadas durante o desenvolvimento profissional das professoras. Ficou evidente, nas reflexões das referidas professoras, a necessidade de aperfeiçoar cada vez mais o fazer pedagógico no contexto da sala de aula, a fim de melhorar a prática docente e favorecer a aprendizagem de seus alunos. Os dados apontaram ainda que, durante a trajetória docente, as professoras buscaram o desenvolvimento profissional nas formações centradas nas escolas, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e em outros espaços, incluindo os acadêmicos.

Palavras-chave: **Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional. Professor alfabetizador. Práticas bem-sucedidas. Narrativa autobiográfica de experiência na docência.

ABSTRACT

Teacher education has been a subject extensively studied and discussed in the last decades, due to its relevance in the teaching-learning process, specifically in the teaching action, in the context of the classroom. Thus, the present work, titled "Successful alphabetizer teachers: autobiographical narratives of teacher professional development" was performed in two public schools of the Rondonópolis Municipal Education System. The research is focused on teacher education and has three alphabetizer teachers as subjects, which have extensive experience in teaching and are considered successful teachers by their peers, managers and school community. The goal of this research is to understand how the experienced, successful alphabetizers of the Rondonópolis Municipal Education System have become teachers throughout their history of schooling and professional development, by the observance of the records in autobiographical narratives. From the experiences of the teachers, the following questions arise: Has the initial education of the alphabetizer teacher contributed to their professional career? What do the teachers tell about the relationship between their initial education and professional career? The professional journey has supported the teachers in overcoming the difficulties faced in their classrooms? Throughout his teaching career, was it possible to realize that aspects experienced in the early years of teaching are crucial for remaining in the career as alphabetizer teachers? For the development of the research the (auto)biographical research of qualitative nature was adopted, having as a data collection instrument the autobiographical narratives. In the data analysis, it was sought to know the training path experienced by the alphabetizer teachers, including their schooling, initial education and professional development. The results of the data analysis showed that the experiences and knowledge acquired during the life and education of the teachers collaborated to overcome the adversities faced in the classroom, the successes achieved by the teachers were also considered as a result of the stories lived in the family setting, the experiences acquired in the beginning of the teaching career, the experiences among friends during the period as student and the relationship with the fellow teachers in the school setting, as teacher. The teachers' narratives also allowed one to visualize the successes, failures, advances, difficulties, dilemmas, impasses, motivations, frustrations, challenges and needs faced during the professional development of the teachers. It was evident, in the reflections of these teachers, the need to increasingly improve their pedagogical practice in the context of the classroom, in order to improve teaching practice and enhance the learning of their students. The data also pointed out that, during the teaching career, the teachers have sought professional development in school-centered trainings, in the Municipal Education Department (SEMED) and in other spaces, including the academic.

Keywords: Professional development. Alphabetizer teacher. Successful practices. Autobiographical narrative about teaching experiences.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das produções de acordo com o descritor e banco de dados

Quadro 2 - Pesquisa realizada em nível de Mestrado

Quadro 3 - Pesquisa realizada em nível de Doutorado

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CEALE: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EJA: Educação de Jovens e Adultos

HTP: Horas de Trabalho Pedagógico

HTPC: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBN: Lei de Diretrizes e Bases Nacionais

MEC: Ministério da Educação e Cultura

OBEDUC: Programa Observatório da Educação

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPGEdu: Programa de Pós-Graduação em Educação

SAEM: Sistema de Avaliação de Ensino Municipal

SciELO: Scientific Electronic Library Online

SEA: Sistema de Escrita Alfabética

SEAO: Sistema de Escrita Alfabético Ortográfico

SEMED: Secretaria Municipal de Educação

UCP: Universidade Católica de Petrópolis

UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso

UNESP: Universidade Estadual Paulista

UNIC: Universidade de Cuiabá

UNOPAR: Universidade Norte de Paraná

USP: Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

SUMÁRIO	10
1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Memorial de uma alfabetizadora/formadora: tecendo minhas experiências.....	17
1.2 Histórias de vida: a arte de narrar história tecendo memórias	18
1.3 Anos iniciais, Ginásial e Segundo Grau: tecendo histórias entre laços na escola	19
1.4 Minha vida acadêmica e minha primeira experiência na docência	22
1.5 Minha trajetória de formação e escolarização	23
2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA CARREIRA DOCENTE .	32
2.1 Desenvolvimento profissional: o <i>continnum</i> da constituição do ser docente	32
2.2 O professor experiente e seus desafios ao longo da carreira.....	39
2.2.1 Diálogos sobre os conhecimentos para ensinar: práticas de ensino e o valor da experiência.....	46
2.3 Professores alfabetizadores com práticas pedagógicas exitosas	52
3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA	59
3.1 Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: conhecendo o contexto da pesquisa	59
3.2 Tipologia da Pesquisa	65
3.3 A Pesquisa (Auto)biográfica	67
3.4 As narrativas autobiográficas como instrumento de coleta de dados.....	68
4 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR PROFESSORAS EXPERIENTES AO LONGO DA CARREIRA	81
4.1 A análise das narrativas autobiográficas: uma andorinha sozinha não faz verão	81
4.2.1 Professora Emília em narrativas autobiográficas	84
4.2.2 Professora Isaura em narrativas autobiográficas.....	95
4.2.3 Professora Livia Eliane em narrativas autobiográficas	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ESCUTA ABERTA A OUTRAS ESCUTAS	118
REFERÊNCIAS	124
ANEXOS	134
ANEXO A - “TRAJETÓRIA DE VIDA E DE FORMAÇÃO”	135
ANEXO B - MEMORIAL: “MINHA TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO”, MARLY SOUZA BRITO FARIAS	136
ANEXO C - MEMORIAL: “TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: BATISMO DE FOGO”, TELMA WEISZ	150
ANEXO D - CASO DE ENSINO: “CONHECIMENTO ESPECÍFICO: TRABALHANDO COM A DIVERSIDADE NA ALFABETIZAÇÃO”, MARLY DE SOUZA BARBOSA ...	152

ANEXO E - INSTRUMENTO: CASO DE ENSINO “POR ENTRE ESPELHOS”, ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES	158
ANEXO F - MEMORIAL “ PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA”	168

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), na linha de pesquisa intitulada Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis/MT. Tem seu foco na formação docente, especificamente “As professoras alfabetizadoras bem-sucedidas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis”.

No decorrer do texto, a voz ativa das professoras está expressa por meio das narrativas autobiográficas, com destaque para o percurso profissional vivenciado ao longo da carreira docente, evidenciando como a passagem de aluna a professora interfere nos caminhos percorridos no desenvolvimento profissional. As professoras alfabetizadoras são experientes e consideradas bem-sucedidas/referências pelos seus pares e comunidade escolar.

Neste trabalho, são vistas e denominadas como bem-sucedidas as alfabetizadoras que objetivam o alcance da aprendizagem com êxito, aprimorando os recursos intelectuais dos alunos, proporcionando-lhes novos desafios, em conformidade com o pensamento de Monteiro (2006, p. 20), para quem o termo bem-sucedido pode ser entendido quando “a prática pedagógica do professor é considerada como um fator decisivo para obtenção de bons desempenhos escolares”.

Ainda de acordo com a autora professores alfabetizadores “bem-sucedidos” no decorrer da sua profissionalização docente conseguem desenvolver com seus alunos atividades desafiadoras que levam à reflexão da leitura e escrita e, ainda, possibilitam práticas capazes de ampliar os conhecimentos discentes e torná-los autônomos em seu processo de ensino e aprendizagens.

Assim, o alfabetizador que organiza situações educativas bem-sucedidas reconhece o aluno como o sujeito principal no processo ensino-aprendizagem, respeita a origem de todas as crianças, atende suas características, condições e seus ritmos de aprendizagem, procurando manter uma relação com os educandos de maneira a aproveitar suas peculiaridades, experiências e formas de expressão, para a diversificação do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita.

Nesta mesma linha de pensamento, de acordo com Soares (2004) podem ser entendidas, também, práticas alfabetizadoras com êxito quando os alunos utilizam os saberes relacionados à leitura e à escrita para interagirem na sociedade, para decodificarem as mensagens e para produzirem, por intermédio da escrita, materiais críticos e criativos, utilizando-os, ainda, como ferramentas para facilitarem a interação com as demais áreas do conhecimento.

De acordo com Sarmiento, Rocha e Martins (2016),

[...] é possível afirmar que a situação de professoras bem sucedidas se deva não somente a formação inicial e contínua, mas principalmente a forma como lidam com o resultado de suas experiências, tornando-as aprendizagens, isto é, construindo saberes profissionais dentro da profissão, transformando-se a profissional, mas também a pessoa que também é, caminhando a partir de si (SARMENTO; ROCHA; MARTINS, 2016, p. 11).

É importante observar ainda, que estamos focando o professor bem-sucedido em sua ação pedagógica. Sabemos que, para que o professor seja bem-sucedido na sua plenitude, implica um conjunto de situações que vai além das práticas pedagógicas, como podemos destacar a questão política salarial, plano de carreira, autoestima do professor, liderança no exercício, e, realização na profissionalização docente.

Neste sentido, a inquietação que move esta pesquisa perpassa por estudar o professor bem-sucedido para compreender como as experiências do início de carreira marcam e demarcam os caminhos trilhados no decorrer do desenvolvimento profissional, pois como afirma Nóvoa (2014), as experiências vivenciadas pelos professores deixam marcas para o resto da vida desses profissionais. Partindo desse pressuposto, e pela natureza da pesquisa, compreendo ser importante relatar minha trajetória profissional enquanto docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e minha experiência como formadora de professores alfabetizadores da Rede Pública de Ensino de Rondonópolis – MT.

O desejo em estudar esta temática se justifica pela minha própria trajetória de formação e experiência profissional. Atuei como docente da rede pública de ensino de Rondonópolis, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como na coordenação pedagógica, pelo período de onze anos, exercendo a função de formadora de professores alfabetizadores. Além dessas, tive a experiência de trabalhar com a formação de professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino e com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Enquanto formadora, pude trabalhar as formações com várias docentes e, em algumas delas, percebi que muitas professoras alfabetizadoras foram citadas, denominadas como bem-sucedidas pelos pares, enquanto desenvolviam as atividades propostas nas formações. Por intermédio de relatos dos gestores e dos colegas professores da comunidade escolar, fiquei informada de que os pais sempre procuravam por essas docentes para serem professoras de seus filhos. Esses fatos despertaram em mim a curiosidade e o desejo de saber quais seriam as práticas desenvolvidas por essas professoras, no espaço da sala de aula, que pudessem evidenciá-las como bem-sucedidas.

A pesquisa dá voz às narrativas autobiográficas de professoras alfabetizadoras bem-sucedidas em suas experiências na docência. O cenário desta pesquisa (auto)biográfica é de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, LUDKE; ANDRÉ, 1986), sendo assumidas as narrativas autobiográficas (FERRAROTI, 2014, PASSEGGI, 2012, MARTINS, 2015), a fim de coletar os dados visando responder às questões levantadas. Sendo elas: Quando se pensa na formação profissional, aqui especificamente a continuada, indaga-se: a formação inicial das alfabetizadoras investigadas contribuiu para sua trajetória profissional? Ou ainda, o que narram as professoras sobre a relação de sua formação inicial com a trajetória profissional? O percurso profissional tem conseguido ajudar as professoras na superação das dificuldades encontradas em seu trabalho docente em sala de aula? Ao longo da carreira docente foi possível perceber que aspectos vivenciados nos anos iniciais da docência são determinantes para permanecerem na profissão, enquanto alfabetizadoras?

A (auto)biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Desse modo, “permite ao indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida”. (NOVOA; FINGER, 2014, p. 154).

Desse modo, a partir do que vivi e do que estou estudando, foi delineado o objetivo geral desta pesquisa que visa compreender como as alfabetizadoras experientes, bem-sucedidas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, têm se constituído professoras ao longo da sua história de escolarização e desenvolvimento profissional, por meio da observância dos registros em narrativas autobiográficas.

Além disso, foram estabelecidos os objetivos específicos, os quais norteiam esta pesquisa:

- Analisar os percursos formativos trilhados por professoras alfabetizadoras, incluindo a sua escolarização, formação inicial e desenvolvimento profissional.
- Identificar como se deu/dá a busca pelo desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, especificamente os acontecimentos impulsionados na passagem de professor iniciante a experiente.
- Apresentar, a partir das narrativas autobiográficas, como as professoras foram sendo reconhecidas profissionalmente como alfabetizadoras bem-sucedidas ao longo de suas trajetórias profissionais.

O *locus* da pesquisa se deu em duas (2) Escolas Públicas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, tendo como participantes/sujeitos três (3) professoras alfabetizadoras, consideradas pelos seus pares e comunidade escolar como bem-sucedidas.

Os dados foram analisados de forma interpretativa-compreensiva que, conforme expõe Souza (2014, p. 43), busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

É importante relatar que se fez necessário, em algumas situações, limpar, retirar os vícios de linguagem e alguns desvios na escrita para que o leitor possa ter o entendimento e a compreensão do sentido do relato, isso porque se trata da fala das professoras nas narrativas, que após compilação dos dados, tiveram a oportunidade de ler a interpretação-compreensiva da pesquisadora e, colaborar com a análise dos dados, especialmente a complementação de fatos e vivências que não haviam sido destacados, anteriormente. Os eixos que guiaram as análises das narrativas foram: Percursos formativos, Desenvolvimento profissional e Reconhecimento profissional de alfabetizadoras bem-sucedidas.

Como citado acima, o desejo em pesquisar o professor bem-sucedido, se justifica também pela minha história de vida e formação ao longo da minha carreira profissional na Rede Municipal de Ensino. Nesse sentido, apresento, na sequência, o memorial de uma alfabetizadora/formadora, que sou eu.

1.1 Memorial de uma alfabetizadora/formadora: tecendo minhas experiências

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão. (JOÃO CABRAL DE MELO NETO).

Início a escrita deste memorial com uma poesia de João Cabral de Melo Neto, “Tecendo a manhã”, a qual diz que um galo só não tece uma manhã por compreender que, para construir uma história de vida, é preciso tecer várias vivências, fatos, momentos históricos e situações

com os quais nos envolvemos cotidianamente e que contribuem para a formação de nossa personalidade, de nossa história de vida.

Acredito que o presente só existe porque houve um passado e todos os dias estamos (as pessoas todas, os grupos sociais) a fabricar o presente. Acredito ainda que os sujeitos têm suas histórias que constituem elementos em suas memórias e que, devido ao passado, sabemos quem somos.

De acordo com Cunha (1997), quando ela pessoa relata os fatos vividos por si mesma, constrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. É assim que vou tecendo minha história assim como se tece uma casa de aranha, fio a fio, até se tornar uma verdadeira obra tecida.

1.2 Histórias de vida: a arte de narrar história tecendo memórias

Narrar, falar de sua vida, contar suas histórias e memórias, viver e reviver fatos e acontecimentos que marcaram uma vida possibilita ao sujeito a reflexão de si, de modo a provocar mudanças no modo pelo qual se entende como ser humano, como pessoa, na forma se relaciona com e compreende ao outro e como se situa neste mundo. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao ouvir a si mesmo ou ao ler seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Como afirma Cunha (1997), esta experiência pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor compreendê-lo. É importante, também, entender a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência.

É possível afirmar, com base nos estudos de Cunha (1997), que foi preciso algum tempo para se construir a ideia de que assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência e de que há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências. Ao refletir sobre como vou tecendo meu amanhã entendo esse momento como uma retomada intencional dos diversos momentos e ações que constituíram minha caminhada ao longo de minha vida, com destaque à experiência profissional.

Relatarei adiante um pouco do meu percurso pessoal, educacional e profissional, este último enquanto professora do Ensino Fundamental e formadora de professores alfabetizadores de uma Rede Municipal de Ensino.

1.3 Anos iniciais, Ginásial e Segundo Grau: tecendo histórias entre laços na escola

Por entender que fabricamos o passado todos os dias e que o presente não existe sem o passado, vou resgatando minha memória e tecendo minha história de vida, inicialmente resgatando um pouquinho de minha infância. Nasci no Município de Rondonópolis/MT, filha de Agemiro de Souza Brito e Ana Souza Brito, caçula dentre os seis filhos dos meus pais. Tive uma infância regrada de muita liberdade e muito contentamento por tudo que vivi e me fizeram viver e conviver com a realidade posta em minha trajetória de vida.

Meus pais sempre lutaram e batalharam, com afinco, para conseguirem criar os seis filhos com saúde e, acima de tudo, priorizando os estudos, pensamento que não era muito comum na sociedade local naquele período. Filha de trabalhador rural, meu pai “tocava” roça e sobrevivíamos com aquilo que ele plantava. Tenho muito orgulho de relatar meu passado, quando se trata de filha de pais semianalfabetos, mas com um valoroso conhecimento de mundo, como relata Freire (1983, p.27) “o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção”.

Dessa forma, meus pais souberam transformar sua realidade, sendo persistentes na busca constante de reinventar uma nova realidade pautada em muita coragem e determinação.

Minha vida escolar começou no ano de 1973, aos oito anos de idade, mas concluí a 1ª série somente em 1974, com nove anos de idade, isso porque, existia uma classificação nos primeiros anos de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos, dessa forma, não era reprovação, mas, sim progressão. Independentemente da idade, o aluno que nunca havia estudado, entrava na turma considerada fraca, no outro ano progredia para a turma mais forte, depois de passar por essa turma mais forte, então era considerado apto para série seguinte. Recordo-me que estudava numa Igreja, sala anexa ao grupo escolar, hoje Escola Estadual Maria de Lima Cadidé, na Vila Operária. Os alunos se sentavam em grupos de três, em bancos de madeira. Era curioso que ninguém conversava ou mexia no material do outro e nem sequer pensava em colar em dias de prova. Fico imaginando como seria hoje as crianças sentadas num mesmo banco, sem poder conversar ou sequer olhar para os lados.

Naquela época, parecia normal, mas, com certeza, era uma tortura conviver com outro, lado a lado, sem poder se relacionar com seu par.

Hoje recordo do meu processo de alfabetização, lembro-me dos momentos das leituras nas cartilhas. A professora passava as páginas que deveríamos ler em casa com a ajuda dos pais e, ao chegar à escola, ela tomava a lição, a qual, caso alguém não soubesse, ficava de castigo, ou seja, em pé, atrás da porta, ou sem recreio. Isso era uma tortura para os alunos, pois enquanto todos brincavam, correndo no pátio da escola, um ficava preso dentro da sala de aula. Era assim, mas, com meu esforço e a ajuda da minha mãe e irmãos mais velhos, eu sempre dava conta da lição e nunca fiquei sem o tão sonhado recreio.

Além disso, o quadro negro, a lousa era sempre cheia de tarefas para copiar, lembro que as mãos ficavam cansadas de tanto copiar, mas era tido como normal, pois era assim que os professores ensinavam, acreditavam que a gente aprendia dessa forma, com a repetição, e não era que aprendíamos mesmo? As duras penas, mas aprendíamos. Lembro também de muitos colegas que ficaram para trás, que não conseguiram passar de ano. Esses colegas a gente encontravam na escola, mas não eram mais os da nossa sala, da nossa turma.

Em meio a tudo isso, havia coisas boas também, como as apresentações das datas comemorativas em que a professora nos preparavam para apresentarmos algo para os pais; os trabalhos em grupos que eram momentos em que a gente se juntava e aproveitava para conversar, brincar um pouquinho; as aulas de educação física, que eram momentos também de descontração (a educação física era trabalhada pela mesma professora da sala de aula, me recordo bem disso).

Entre as atividades desenvolvidas na sala, a que mais me agradava era a de artes, pois gostava de pintar, desenhar, recortar, fazer colagens, enfim, tudo que se referia a essa modalidade de ensino; mas eram sempre direcionadas pela professora, não tínhamos a liberdade de desenhar o que queríamos, sendo raras as vezes em que desenhávamos livremente.

A partir da segunda série, fui estudar no então grupo escolar, juntamente com os demais colegas, agora já em uma escola grande. Lembro-me dos momentos de recreação no pátio da escola, sempre com olhar supervisionado dos meus irmãos mais velhos que estudavam no referido grupo escolar.

Já na terceira série meus pais nos transferiram para a Escola Estadual de I e II Graus Daniel Martins Moura, também localizada na Vila Operária, Rondonópolis – MT, escola essa recém-construída que era o sonho de toda comunidade escolar, já que todos teriam que prosseguir os estudos e não havia escolas no bairro que atendessem a demanda do hoje chamado Ensino Médio. O que eu mais gostava na escola era a hora da merenda. Minha mãe mandava

nossa merenda numa latinha, com farofa de ovos, mandioquinha cozida, frita, pipoca, mexido de arroz com ovos e farinha, sempre preocupada em não nos deixar com fome. Que delícia! Comida cheirosa, gostosa. Saudade desse tempo.

Rosa e Ramos (2008), a partir de Burker, relatam que as memórias produzidas pelos odores nos possibilitam apontar quão significativo pode ser esse trabalho aparentemente banal, quando afirmam que o odor ajuda na compreensão das mentalidades e sensibilidades do passado. As autoras enfatizam que:

[...] podemos também ir além do que Burke afirma ser a compreensão das mentalidades e sensibilidades do passado, pois, à medida que a rememoração acontece, o entrecruzamento de tempos e espaços se intensifica, não numa simples reconstrução do passado, mas numa elaboração do presente e do futuro a partir daquilo que é rememorado (ROSA; RAMOS, 2008, p. 573).

Ainda falando em odores, com o tempo a escola passou a servir merenda – sopa, arroz com charque (baião de dois), macarronada –, sempre primando por refeições saudáveis e reforçadas que pudessem nos sustentar os alunos até o final da aula. Recordo-me das tias da cozinha que faziam a merenda, eram carinhosas para conosco. Todas as vezes que eu ia ao banheiro, dava uma passadinha para espiar o que tinha de merenda naquele dia. Posso sentir até hoje o sabor das sopas que a escola servia.

Tinha coisas, porém, que eu não gostava na escola. Uma delas eram as vacinas que tomávamos. Lembro-me das intermináveis filas que fazíamos para sermos vacinados. Se as vacinas estivessem com atraso, retornávamos para o lado oposto da fila e tomávamos quantas vacinas fossem necessárias até a carteirinha ficar regularizada. Meu maior desejo era crescer para ficar livre daquelas dolorosas vacinas, porque eram aplicadas com pistolinha, revólveres que disparavam agulha no braço, hum... como dóia.

A quarta série foi a que mais me marcou no primário. Num determinado dia, o que seria aula normal, nada de a professora chegar. A gente percebia que alguma coisa estava acontecendo, via o movimento das pessoas vindo até nossa sala e voltando à diretoria. Não nos falavam nada até que fomos dispensados das aulas e, no dia seguinte, ficamos sabendo que a professora havia ido embora. Como eu chorei naquele dia, porque gostava muito daquela professora. Nunca me esqueci da musiquinha que ela nos ensinou, “Sabiá lá na gaiola”. Cantávamos essa musiquinha todos os dias. Que saudade tenho dessa professora, que era carinhosa, meiga, calma, nos ensinava com brincadeiras, nunca nos ameaçava com um cala boca, nem dizia aqui quem manda sou eu ou aplicava prova de “supetão”, coisas que as outras faziam e nos amedrontavam quase sempre.

Da quinta série em diante, eram muitas as professoras. Lembro-me de que tínhamos aulas de práticas comerciais, agrícola e do lar. Essas professoras nos ensinavam como preencher cheque, nota promissória, a cuidar das hortaliças, em canteiros intermináveis de verduras as quais complementavam nossa merenda escolar. Fazíamos bolo com as receitas que uma professora nos passava. Tínhamos cadernos de receita. A gente pegava as receitas de nossas mães e ajuntava com as dos colegas e da professora e fazíamos nossos cadernos culinários. Eram cadernos caprichados, chegávamos a competir para definir quem tinha o caderno mais bonito.

Em 1982, concluí o ensino fundamental e, no ano seguinte, para compor o quadro de alunos do magistério, segundo grau, foi preciso nos submeter a um teste de aptidão para saber se era isso mesmo que queríamos, ou seja, se tínhamos vocação para o magistério e, assim, iniciei o tão sonhado segundo grau com Habilitação para o Magistério, na mesma escola que eu estudava. Foram três anos de estudos, mas de muitas brincadeiras e diversões.

Eu e meus colegas aprontamos muito durante o magistério. Tudo que era proposto pelos professores eu participava, especialmente no que se refere a dramatizações e teatro. Tínhamos também um grupo de dança, que se apresentava em muitos eventos. Tempo bom era aquele em que havia pouca violência. Podíamos ir e voltar a pé da escola sem receio. Tínhamos aula de Educação Física, e eu participava das competições de jogos escolares. Joguei pela seleção de Rondonópolis por quatro anos ou mais. Fui convocada como jogadora de handebol para compor a seleção do Estado de Mato Grosso, da qual não pude participar devido à falta de condições financeiras, pois demandava viagens pelos estados. Tudo isso são coisas que marcaram minha vida e me remetem a um período feliz.

1.4 Minha vida acadêmica e minha primeira experiência na docência

No ano de 1986, iniciei o ensino superior no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar. O curso foi ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis. Confesso que não era o curso que eu gostaria de fazer, mas o que foi possível frequentar. Naquela ocasião, eu só poderia estudar em cursos que eram oferecidos no município. Eu e meus irmãos não podíamos sair de casa para estudar fora do município, porque meus pais não tinham condições financeiras para as despesas e, por isso, fiz o curso de Pedagogia.

Não me apaixonei de imediato pela docência. Aos poucos fui me constituindo professora, assim como enfatiza Freire (1991, p. 58): “Ninguém começa a ser educador numa

certa terça feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. E foi assim que fui tecendo minha experiência na docência com os primeiros ensaios no estágio supervisionado.

No decorrer do curso de Pedagogia fui me vendo e envolvendo em algumas disciplinas e fui tomando gosto e me apaixonando pelo curso, afinal amava crianças e queria muito trabalhar com elas.

Em outubro do ano de 1990, concluí o curso de Pedagogia e, naquele momento, me sentia pronta para o exercício da docência. Minha primeira experiência profissional se deu nas *Caritas* (creche), coordenada pelo Padre Lothar Bauchrowitz, entidade filantrópica mantida pela Alemanha, trabalho até hoje desenvolvido por este bravo Pároco. Essa foi uma rica experiência! Ao trabalhar nessa creche, pude constatar que a profissão de professora era o que eu traçaria para mim daí por diante.

Nesse mesmo ano, me casei e, tempos depois, tive dois filhos maravilhosos. Em 2000, iniciei um curso de especialização *lato sensu* na área de Planejamento Educacional, pela Universidade Salgado de Oliveira, concluindo-o em 27 de outubro de 2001.

Após anos de dedicação à docência e à família, resolvi fazer a inscrição para o mestrado no ano de 2016. Para minha surpresa, fui aprovada em meio a um turbilhão de acontecimentos, como o falecimento do meu esposo a menos de um mês para o início das aulas do mestrado. Meu esposo era companheiro, pai exemplar, base e sustentação da minha família. Assim, ingressei no mestrado de forma fragilizada, enfraquecida, porém na certeza de que a vida continua e é preciso seguir em frente, até porque foi através do incentivo dele que eu resolvi tentar a entrada no mestrado.

1.5 Minha trajetória de formação e escolarização

Em 1993, iniciei a vida profissional na docência através de processo seletivo. Trabalhei com turma multisseriada, com discentes de primeira e segunda série. Eram poucos alunos, mas muitos desafios e dificuldades com a infraestrutura. Éramos duas professoras e revezávamos as tarefas com limpeza, merenda e documentação dos alunos, documentos esses sob nossa responsabilidade. Fiquei apenas um ano nessa escola para meu alívio.

Minha inserção na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis – MT se deu num momento muito especial em minha vida. Havia ganhado meu primeiro filho quando tomei posse no concurso no cargo de professor do Ensino Fundamental. Por estar com um mês de cesariana,

quase desisti do concurso, mas com o incentivo do meu esposo, da minha família, em especial da minha mãe, assumi então a sala de aula. Recordo não ter sido fácil ter que dividir o tempo entre o cuidar da casa, filho recém-nascido e organizar o planejamento para as aulas, mas com responsabilidade, compromisso e foco, consegui superar as dificuldades e prosseguir com meu ofício de professora.

Em 1994, me efetivei professora dos anos iniciais do concurso público municipal, de forma que fui lecionar em uma Escola sob direção da Secretaria Municipal de Educação. Era uma sala no barracão da Comunidade Santa Rita de Cássia, localizado nas proximidades do Corpo de Bombeiros, na Vila Operária. No primeiro ano da docência nessa Unidade, me recordo da minha mãe levando meu filho para eu amamentar, fato que acontecia no intervalo do recreio. Hoje penso como foi importante ter a ajuda da minha mãe nesse período tão difícil da inserção da minha carreira. Se não fosse ajuda dela, quem sabe, eu não teria conseguido conciliar o trabalho com a vida familiar. Fiquei por três anos nessa Unidade de Educação Infantil (pré-escola), em que era responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, limpeza, lanche e documentação dos alunos. Posteriormente fui convidada para ser gerente de uma Creche da Rede Municipal, era assim denominada a função de diretor de Creche, já que era um cargo comissionado, ou seja, de confiança.

Em 1999, fui indicada pela Secretária de Educação, professora Lindalva Maria Novaes Garske, para assumir a coordenação pedagógica da Escola Municipal Mário de Andrade, onde atuei por um ano, porque em seguida engravidei pela segunda vez. Nessa ocasião, tive minha filha e saí de licença maternidade por quatro meses, mais licença para amamentação, de modo que não pude continuar na coordenação pedagógica.

Quando retornei da licença, assumi uma turma de primeiro ano de alfabetização. Era uma turma numerosa, com 29 alunos, mas de trabalho prazeroso. As crianças me respeitavam, faziam tudo que eu propunha. Talvez isso se deva ao fato de ter sido muito verdadeira com eles, deixando claro o que eu esperava deles com relação ao processo de aprendizagem, mas também qual era o meu papel enquanto professora responsável pelo ensino. Isso facilitava a nossa relação, aumentava o nosso compromisso e fortalecia as nossas responsabilidades.

A minha prática pedagógica nesse período era tradicional, trabalhava com muitas atividades mimeografadas, comuns naquele tempo. Acreditava que, quanto mais atividades eram propostas para os alunos, mais eles aprendiam. Não havia a preocupação de fazê-los refletir sobre o processo da escrita e da leitura, como ocorre hoje. Contudo, também trabalhava com muitas atividades diferenciadas, de forma que pudesse atender a especificidade de cada

aluno, pois havia alguns com dificuldades na aprendizagem, e isso me obrigava a pensar também nesse grupo no decorrer do planejamento.

Trabalhava com diversas propostas de atividades em grupos, chamando a atenção o comportamento da turma, pois, mesmo sentando-se juntos, eles pouco conversavam. Penso que tinham receio das broncas que poderiam levar. Amava contar histórias infantis para eles; às vezes, iniciava um livro, lia uma parte, parava, continuava no outro dia. Era uma estratégia metodológica que eu encontrava para aguçar a curiosidade deles, despertar o desejo e gosto pela leitura.

Foram três anos consecutivos trabalhando com o primeiro ano. Recordo-me de que eu gostava de colaborar com as colegas professoras, trocar ideias de atividades, participar das atividades desenvolvidas pela escola, como reuniões, conselho escolar, festinhas, eventos etc. Isso fez com que eu me despontasse dentre as docentes e, assim, fui reconhecida pela gestão, de forma que, então, surgiu novamente o convite para eu ir para a coordenação pedagógica. Daí em diante, fiquei por onze anos consecutivos na coordenação na mesma escola.

Os tempos eram outros, pois houve muitos estudos e avanços. Neste contexto, tive de estudar muito sobre o papel do coordenador pedagógico, que não é fácil de ser desenvolvido devido às diversas situações surgidas no interior da escola e que exigem atuação também em outras funções que não sejam próprias da coordenação.

Com o intuito de entender quem é esse profissional e qual função deve desempenhar na escola, estabeleço um diálogo com Carvalho (2017, p. 116), para quem o coordenador pedagógico deve ser um educador/a com formação pautada pela competência teórica de fundamentos da educação, pedagógico e política, a fim de que seja capaz de pensar e conduzir a construção do Projeto Político-Pedagógico que aponta a direção da formação de sujeitos coletivos com plena condição de ser dirigente da sociedade. Ainda de acordo com os pressupostos do autor, o coordenador pedagógico é um educador a serviço do coletivo da escola, sua práxis deve estar cingida ao pressuposto da pedagogia, enquanto instrumento fundante da mediação do processo de formação permanente, da ordenação do Projeto Político-Pedagógico e dinamização do currículo centrado na escola, visando ao desenvolvimento da prática educativa e ensino-aprendizagem de melhor qualidade no cotidiano da sala de aula.

Para Almeida e Placco (2009), o coordenador pedagógico exerce um papel de extrema importância dentro no ambiente escolar, cuja função se constitui como articuladora, sendo então o sujeito responsável pela formação e transformação de processos e de pessoas. Comungo, dessa maneira, das palavras dos autores, que afirma ser o coordenador capaz de auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, tendo em vista as especificidades das

áreas de conhecimento, assim como os alunos com quem trabalha, se desconsiderar a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola. Ademais, a função mediadora do coordenador pedagógico pode e deve contribuir para revelar e desvelar os significados das propostas curriculares, sendo este um meio de contribuir com os professores durante a elaboração dos planos de aula e no processo de construção dos sentidos dos discursos destas propostas.

Por acreditar e me reafirmar enquanto coordenadora pedagógica me desfiz de muitas concepções tidas como verdades absolutas para então refletir e agir diferentemente do modo anterior. Dentre essas concepções, compreendia que os professores estavam prontos e acabados em sua formação para atuar na sala de aula, ou seja, saíam da graduação prontos para serem professores. Eu tinha a compreensão de que os professores sabiam quais eram as concepções de infância, criança, escola, educação e, ainda, que a Diretriz Curricular da Rede Municipal bastava e atendia as especificidades não só das necessidades formativas dos professores como, principalmente, as dos alunos.

Por pensar assim, percebi que era uma profissional que ainda não tinha os conhecimentos necessários para prática de atuação como coordenadora, sentia-me fragmentada em meu processo de mediação com os professores. Ao voltar ao meu passado, reconstituindo meu percurso de vida e de formação, fui encaminhada ao exercício da reflexão e me vi levada a uma tomada de consciência, tanto no plano individual como no profissional, pois fui compreendendo com Nóvoa (2014) que as experiências vivenciadas pelos professores ao longo da profissionalização docente deixam marcas para o resto da vida desse profissional.

Em 2013, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), especificamente pela Divisão de Formação Profissional, para assumir a formação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), Programa de Formação do MEC (Ministério da Educação e Cultura), do governo federal, atuando como Orientadora de Estudos da Rede Municipal de Ensino na função de formadora de professores alfabetizadores.

Para a Formação de Professores Alfabetizadores, foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, sendo que, em 2013, o foco dessa formação centrou-se nos “Diferentes Componentes Curriculares com ênfase em Linguagem”; em 2014, “Alfabetização Matemática”; em 2015, “Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização”. No ano de 2017, o PNAIC passou a atender três modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o

Programa Novo mais Educação. As formações iniciaram-se no final de 2017 e foram concluídas em agosto de 2018, quando o Programa PNAIC tem seu fim.

A formação do PNAIC foi de extrema importância em minha vida profissional. Minha primeira experiência foi como Orientadora de estudos, função de formadora de professor alfabetizador, durante o período de 2013 a 2016. Essa formação tinha como objetivo assistir professores alfabetizadores para planejar e executar ações pedagógicas, visando ao progresso da aprendizagem de todos os alunos em processo de alfabetização. As temáticas discutidas nos encontros foram de grande relevância, essas fomentavam as discussões e reflexões acerca da alfabetização e letramento nas formações centradas nas escolas. A cada encontro de formação que eu ministrava, eu percebia o quanto eu aprendia com as professoras, pois essas traziam os relatórios das atividades desenvolvidas com os alunos na sala de aula e apresentavam para a turma. As trocas de experiências entre os pares também foram momentos enriquecedores tanto para mim enquanto formadora, quanto para os professores, assim creio. As leituras dos textos me proporcionaram análise e reflexão de minha prática e muitas vezes fui forçada a mudar minha atuação, pois antes das leituras tinha uma compreensão quanto o processo de ensino aprendizagem, desse modo, pude entender o que é um planejamento flexível e sua importância. Nesta vivência, presenciei também relatos que me fizeram pensar e refletir a Educação no Brasil e as políticas públicas para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

É importante relatar que, em 2017, por meio da indicação da Secretária Municipal de Educação, assumi a coordenação local da formação do Pacto Nacional deixando, para tanto, a função de orientadora de estudos. Passei, então, a coordenar um grupo de 28 formadores locais do Pacto no Município de Rondonópolis, dos quais 23 eram formadores da rede municipal e cinco (5) da rede Estadual, atendendo a 28 turmas de formações nas diversas modalidades de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Programa Novo Mais Educação.

Ter participado do Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foi uma experiência que proporcionou significativa aprendizagem, tanto como formadora de professores como também coordenadora local. No ano de 2017 passei atuar como coordenadora local, aumentando ainda mais os desafios e a responsabilidade para com esse programa e a rede municipal. Como coordenadora local tinha como função dar o suporte no que fosse necessário aos formadores em sua atuação, providenciar espaço para a realização das formações, materiais didáticos pedagógicos, supervisionar o desenvolvimento do programa nas escolas e sua aplicabilidade no município. Fazer visitas periódicas aos espaços de formação com o intuito de monitorar a formação em serviço e a realização dos encontros presenciais ministrados pelos

formadores locais nas turmas de coordenadores pedagógicos, professores e articuladores das escolas.

Outra função primordial era fazer o cadastramento dos perfis participantes da formação na plataforma do governo federal, ou seja, no sistema online. Além disso, deveria assegurar, junto à secretaria de educação, as condições de deslocamento e hospedagem para a participação nos encontros presenciais dos formadores em Cuiabá, como também reunir-se regularmente com o chefe do departamento de formação para avaliar a implementação das ações e implantar as medidas necessárias para a organização de ações especiais de apoio àquelas escolas com maior fragilidade.

No decorrer deste trabalho, foram muitos os desafios, mas também muitas aprendizagens. Foi uma experiência ímpar, maravilhosa, ter participado desse notável programa de formação do governo federal. Levo comigo muitas aprendizagens e experiências adquiridas nas formações e também as proporcionadas pelos professores em seus relatos de experiência. Acredito que esta formação deixou muito frutos e esses já estão sendo colhidos quando nos deparamos com as avaliações apontadas pelo governo federal.

Com o fim do PNAIC, continuei como formadora dos professores alfabetizadores que iniciam sua docência na Rede Municipal de Ensino, sendo considerados professores iniciantes até os cinco primeiros anos de docência.

Esse projeto de formação para os professores iniciantes nasceu no ano de 2015, depois de conhecer o projeto OBEDUC/UFMT, coordenado pela professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha. A Secretaria de Educação, depois de se inteirar da proposta do projeto, avaliou a necessidade de proporcionar aos iniciantes um espaço formativo de constituição de competências profissionais no trabalho de sala de aula, na perspectiva da alfabetização e letramento, visto que a Rede Municipal de Ensino apresentou, em 2015, em seu quadro de lotação, um número expressivo de professores iniciantes nas diferentes modalidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, foi pensando na pouca experiência desses professores, em especial do Ensino Fundamental, que o Departamento de Formação Profissional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), planejou essa formação para discutir as políticas de formação para o professor iniciante.

Dentre outras formações acompanho, ainda, seis Escolas Municipais às quais dou suporte e Assessoramento na Formação Continuada Centrada na Escola, tendo como função incentivar e nortear o projeto de formação das escolas/unidades, no intuito de resgatar a importância da reflexão sobre a prática, sobre o contexto, a realidade e identificando os desafios das necessidades formativas das referidas unidades de ensino.

No ano de 2017, ingressei no mestrado, na Linha de pesquisa Formação de Professor. Nessa linha, vislumbrei a oportunidade de pesquisar sobre docentes que têm práticas exitosas, pois muito me apraz dialogar com esses profissionais, dadas minhas experiências relatadas.

Nesta narrativa autobiográfica, busquei expor uma parte das minhas memórias, e a encerro com a certeza de que tecerei muitos outros amanhã. Nessa trajetória de rememorar minha história de vida, por vários momentos me vi na infância, momentos em família, de muitas realizações pessoais e profissionais. Contudo, retorno a reescrita da minha história de vida, não poderia deixar de registrar os momentos vividos durante esses dois anos do mestrado. É com choro e soluço que volto a reescrever e concluir até o presente momento, o meu memorial de vida e formação. Nesse momento, volto no ano de 2016 quando recebi o resultado da aprovação para o ingresso ao mestrado, recebo também, o resultado do problema de saúde do meu esposo. Foram exatamente quinze dias de tratamento hospitalar, incluindo a Unidade Tratamento Intensivo. Esses momentos foram os mais longos, sofridos e difíceis de minha vida, pois estava perdendo o meu esposo, amigo, companheiro e pai exemplar dos meus filhos. Lutamos em família, mas foi em vão. Ele se foi... mas deixou o exemplo de pessoa mais íntegra que eu poderia conhecer, foi o maior incentivador para que eu prosseguisse nos estudos, me recordo que, nos últimos dias de vida, perguntava se eu havia feito a matrícula do mestrado, justificando que a vida continuava, que deveria prosseguir com os estudos. Naquele momento, isso não mais me interessava, meu maior desejo era tirá-lo daquele leito de hospital, mas a vontade de Deus se prevaleceu.

Hoje, concluindo o mestrado, ficaram as boas lembranças de pai zeloso, bondoso e amoroso que se foi, ficaram também os momentos bons vividos em família e ainda a saudade do meu esposo amado e querido. Confesso que não está sendo fácil voltar ao tempo e rememorar os fatos ocorridos nesses dois anos do mestrado, busco força para falar da doença de Alzheimer contraída pelo meu pai no ano de 2017, outro momento difícil vivido em família, meu pai até então era lúcido, dinâmico, extrovertido, pai guerreiro e sempre nos incentivava aos estudos. Hoje, meu pai possui um corpo frágil, cansado, parece pedir socorro, não reconhece os filhos e nem percebe a vida passar, mas a vida é um círculo e a roda gira e nessa roda vamos prosseguindo, confiantes num amanhã melhor. Então, prefiro agradecer a Deus por tudo que vivi e pela história de vida construída até o momento, firmo meu pensamento e sigo assim como diz Freire (1983, p. 33), vou construindo o entendimento de que “Precisamos conhecer o que fomos, para compreender o que somos e decidir o que seremos”.

É com essa afirmação de Freire, que vou compreendendo a importância de quem sou enquanto sujeito da minha história de vida. Vou compreendendo também a vida como Almir

Sater em sua música “Tocando em frente”. Com ela encerro meu memorial na certeza de que muito pouco sei ou nada sei.

Tocando em frente

Almir Sater

Ando devagar

Porque já tive pressa

E levo esse sorriso

Porque já chorei demais

Hoje me sinto mais forte

Mais feliz, quem sabe

Só levo a certeza

De que muito pouco sei

Ou nada sei

Conhecer as manhas

E as manhãs

O sabor das massas

E das maçãs

É preciso amor

Pra poder pulsar

É preciso a chuva para florir

Penso que cumprir a vida

Seja simplesmente

Compreender a marcha

E ir tocando em frente

Como um velho boiadeiro

Levando a boiada

Eu vou tocando os dias

Pela longa estrada, eu vou

Estrada eu sou

Conhecer as manhas

E as manhãs

O sabor das massas

E das maçãs

É preciso amor

Pra poder pulsar

É preciso paz pra poder sorrir

É preciso a chuva para florir

Todo mundo ama um dia

Todo mundo chora

Um dia a gente chega

E no outro vai embora

Cada um...

Considerando a importância dessas experiências adquiridas ao longo de minha profissionalização docente, e ainda, a partir da formação do Pacto Nacional e minha atuação enquanto coordenadora pedagógica por onze anos e formadora da Rede municipal, eu já constatava que alguns alfabetizadores se destacavam, tanto em busca de subsídios pedagógicos que viessem melhorar suas práticas, quanto ao relatarem suas experiências, desde então, percebia também, que já havia o encaminhamento de práticas exitosas que faziam a diferença na aprendizagem das crianças. A leitura destes relatórios, junto a minha prática profissional me instigou a conhecer o percurso profissional de professoras alfabetizadoras bem-sucedidas.

Para tanto, apresentarei a seguir os caminhos que percorri para aliar os objetivos que me propus investigar.

No item “O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA CARREIRA DOCENTE”, retomo alguns autores que ajudam a compreender como se deu/dá esse percurso incluindo a formação inicial e continuada ao longo da carreira docente, entendendo que esse desenvolvimento profissional implica um processo que se dá a longo prazo e reconhece que o professor aprende ao longo do tempo.

Já na parte “METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA”, descrevo os caminhos metodológicos assumidos nesta pesquisa, os quais têm o propósito de desvelar o percurso profissional de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino vivenciado ao longo do seu desenvolvimento profissional.

Na sessão “NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR PROFESSORES EXPERIENTES AO LONGO DA CARREIRA” apresento as narrativas autobiográficas das professoras que permitem fazer uma análise das suas histórias de vida, bem como as experiências vividas pelas professoras experientes ao longo da carreira docente.

Nas “CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ESCUTA ABERTA A OUTRAS ESCUTAS”, fecho os dados da pesquisa apresentando os caminhos que levaram as referidas professoras a tornarem-se bem-sucedidas.

2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL AO LONGO DA CARREIRA DOCENTE

Neste capítulo, discutirei o desenvolvimento profissional docente, com base na formação continuada e, ainda, o professor experiente e seus desafios ao longo da carreira docente, enfatizando as práticas pedagógicas necessárias para o êxito em sua tarefa profissional.

2.1 Desenvolvimento profissional: o *continuum* da constituição do ser docente

O processo de desenvolvimento profissional da docência é visto como um *continuum*, composto de diferentes etapas: pré-formação, formação inicial, iniciação à docência e formação contínua, como afirma Mizukami (2012), que considera ainda que o processo de aprender a ser professor não tem começo nem fim estabelecidos *a priori*. Dentro deste *continuum*, afirma a pesquisadora, situa-se a iniciação à docência, o qual, na visão de Marcelo (1999) possui características próprias que o diferencia dos demais.

Em relação ao conceito de desenvolvimento profissional, esta pesquisa dialoga com Mizukami (2012), Marcelo (2009), Imbernón (2011) e Day (2011), assumindo, desta forma, a concepção de desenvolvimento profissional como um *continuum*, um processo que começa antes da formação inicial, perpassa por ela e percorre toda a carreira do professor. Neste prisma e de acordo com os autores, o desenvolvimento profissional não se dá somente em processos de formação; pelo contrário, acontece em todos os momentos, especialmente nas instituições escolares onde o professor atua. A formação configura, neste processo, um dos elementos do desenvolvimento profissional.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa, então, valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação da política educativa.

Dessa forma, é preciso compreender a importância da formação continuada a qual se dá ao longo da vida profissional, após a certificação da sua formação inicial, e se efetiva por intermédio de um projeto elaborado e executado no ambiente de trabalho.

A formação e promoção do profissional da educação estão preconizadas na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN nº 9.394/96), que responsabiliza o sistema educativo pela formação continuada do professor, como parte integrante do trabalho realizado no local do trabalho, ou seja, na escola. Por isso, a escola é um espaço natural e legítimo para o

desenvolvimento dessa prática, que deve ser uma ação que envolva todos os educadores no coletivo dos pares, juntamente com a equipe gestora da escola.

É preciso entender que essa formação se dá de forma organizada, considerando que o espaço escolar é por excelência, o lugar onde as identidades docentes são significativas conforme as vivências educativas. Contudo, a autonomia docente está intimamente ligada às condições de formação.

Considerando que a formação inicial é uma das etapas essenciais do desenvolvimento profissional docente, compreendo, assim como Imbernón (2011), que esta deva possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, deve estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido, estratégias e método de intervenção para a ação docente, gerando uma atitude interativa e dialética que leve a valorização da necessidade docente.

Todavia, usualmente, os processos de formação inicial mostram-se limitados, dada à própria característica processual e continuada da aprendizagem docente e, em especial, devido ao estabelecimento de relações entre teoria e prática nem sempre serem promovidos ao longo dessa etapa formativa, de modo que o egresso de um curso de licenciatura disponha dos conhecimentos necessários para enfrentar, com segurança, e de maneira refletida, os diversos contextos escolares, os desafios da sala de aula e o ensinar a todos os seus alunos.

Nesta linha de pensamento, Roldão (2017) afirma que, se o processo de formação profissional é um *continuum* necessariamente contextualizado nas práticas da profissão, os mecanismos necessários para geri-lo com qualidade passam por um bom domínio de informações e saberes de referência que permitam ao indivíduo dominar os códigos, refletir e questionar – em suma: 'mover-se' num determinado campo de conhecimento. Esse domínio, cujos fundamentos devem ser adquiridos na fase inicial da formação, é quase sempre identificável no percurso dos profissionais julgados como 'bons' por seus pares. Isto implica em pensar que talvez não se deva desvalorizar o componente mais formal e escolar associada à formação inicial, mas, antes, melhorar a sua qualidade e adequação à função de quadro de saberes de referência, indispensáveis ao exercício das competências necessárias à ação profissional: pensar sobre, investigar para, analisar por que e aprofundar campos.

Marcelo (1999) especifica que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor, enquanto profissional do ensino. O conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a formação inicial e formação contínua dos professores.

Ainda de acordo com Marcelo (1999), o desenvolvimento profissional docente consiste em um processo amplo de formação. Afirma o autor, que o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente das atividades de aperfeiçoamento dos professores (MARCELO, 1999, p. 137).

Sobre o desenvolvimento profissional, Day (2001) destaca que:

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas (DAY, 2001, p. 16).

Para Imbernón (2011) são vários fatores que colaboram para o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que a formação sozinha, não garante que o professor se desenvolva na carreira. É necessário considerar, também, os seguintes aspectos:

[...] salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

A pesquisa acerca do Estado do Conhecimento sobre Elementos do Desenvolvimento Profissional (HOÇA; ROMANOWSKI, 2016) aponta que, segundo Marcelo (2009a), o desenvolvimento profissional é um processo que estrutura no plano individual e coletivo, composto pelas experiências da prática pedagógica, da formação e dos eventos profissionais que participam em determinados tempos.

Verifica-se que o desenvolvimento profissional é um movimento que exige do professor a participação em vários segmentos que constituem sua identidade, sua profissionalidade. Entende-se que desenvolver-se profissionalmente é estar em uma busca constante sobre a profissão, é entender como ela está situada socialmente, compreender as políticas educacionais, é conhecer sobre os fundamentos da educação, mas é, também, conhecer sobre a prática pedagógica.

Marcelo (1999) compreende que, o desenvolvimento profissional dos professores implica adaptação à mudança com o intuito de transformar seus fazeres pedagógicos. Para tanto, suas práticas de ensino são modificadas, suas atitudes alteradas, além de haver melhora nos resultados dos alunos, apontando para novas aprendizagens.

Autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009b) discutem o conceito de desenvolvimento profissional docente em substituição ao de formação inicial e continuada.

Imbernón (2002) concebe a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida. Portanto, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão.

Marcelo (1999) define como objetos da formação docente. Assim,

Os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar os seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem (MARCELO, 1999, p. 26).

Essa definição, bastante abrangente, tem sido aceita por muitos estudiosos da área da educação, que consideram de grande importância à atenção aos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno.

Marcelo (2009a) argumenta que esse conceito sofreu modificações na última década, em decorrência da evolução do entendimento de como ocorre o processo de aprender e ensinar. Para ele, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado como “um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO, 2009a, p.7).

Assim sendo, emerge uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional como tendo as seguintes características, apresentadas por Marcelo (2009, p. 10) e que vão ao encontro com as necessidades formativas do professor.

1. Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é um sujeito que aprende de forma ativa ao estar implicada em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
2. Entende-se como sendo um processo que se dá a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo. Considera-se que as experiências são mais eficazes se permitir que os professores relacionem as novas experiências com os seus conhecimentos prévios. Para isso, é necessário que se faça um seguimento adequado, indispensável para que a mudança se produza.
3. Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos. Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas em sala de aula, 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;

4. O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que este é entendido como um processo que tende a reconstruir a cultura escolar e no qual se implicam os professores enquanto profissionais;

5. O professor é 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. Assim sendo, as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas;

6. O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;

7. O desenvolvimento profissional pode adaptar diferentes formas em diferentes contextos. Por isso mesmo, não existe um e só um modelo de desenvolvimento profissional que seja eficaz e aplicável em todas as escolas. (MARCELO, 2009, p. 10).

Concordo com Marcelo (1999) ao afirmar que se busca compreender mais consistentemente o quê e o como os professores aprendem no processo de desenvolvimento profissional e, também, sobre o impacto das mudanças dos professores na aprendizagem dos alunos.

Já para Imbernón (2011), o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, com o objetivo de aumentar a qualidade docente. Há, ainda, outro aspecto que deve ser considerado no desenvolvimento profissional, que se refere

[...] ao coletivo, ou seja, o desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha em uma instituição educativa. [...] o desenvolvimento profissional de todo pessoal docente integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores. Portanto, nesse conceito seriam incluídas as equipes de direção, o pessoal não docente e os professores (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Nesse sentido, é preciso pensar numa formação que atenda a todos no espaço escolar de modo a contribuir com o desenvolvimento de todos os profissionais inseridos nesse espaço de formação. Contudo, é preciso pensar num desenvolvimento profissional que reconheça o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde esse possa ser exercido. Implica, ainda, compreender que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional (IMBERNÓN, 2011).

Em meio a estas tessituras, compreendo que o desenvolvimento profissional é um processo reflexivo e contínuo que se preocupa com as necessidades pessoais do professor.

Pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, em contextos diversificados, em que o professor assume um papel fundamental, sendo as suas potencialidades valorizadas. Ademais, a palavra desenvolvimento, como afirma Marcelo (1999), pressupõe uma evolução e continuidade que leva o professor a aprofundar os seus conhecimentos ao longo da sua carreira profissional.

Com efeito, o professor é um agente importante para o seu próprio desenvolvimento, podendo para isso envolver-se em processos de reflexão e num trabalho colaborativo, por exemplo, com investigadores educacionais.

O desenvolvimento de uma carreira, em conformidade com Huberman (1995) é um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns professores, esse processo pode parecer linear; para outros, há patamares diferentes, retrocessos, bicos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade e continuidade. Desta forma, é preciso considerar que esses acontecimentos são necessários para que o docente possa ir se constituindo professor, ao longo de sua carreira docente.

Com base nos estudos de Vaillant e Marcelo (2012) compreendo, ainda, que o desenvolvimento profissional está relacionado a todas as aprendizagens, sejam as adquiridas enquanto alunos que foram os professores, sejam as adquiridas desde a formação inicial ou as que prosseguem durante todo tempo em que o profissional atua no meio educacional. Essas aprendizagens são oriundas de reflexões das práticas pedagógicas e práticas docentes, promovendo, assim, mudanças inovadoras em tais práticas, com o propósito de proporcionar melhores propostas de ensino e aprendizagem.

Autores como Marcelo (2009b), Imbernón (2002), afirmam que a formação oferecida ao professor no decorrer de sua carreira precisa compreendê-lo como pesquisador e de sua prática pedagógica, acabando com os modelos pré-definidos.

De acordo com Imbernón (2002):

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, conhecimentos profissionais, com objetivo de melhorar as ações docentes, bem como as gestoras e ampliar a pesquisa (IMBERNÓN, 2002, p. 45).

A este respeito Nóvoa (1992) enfatiza que é importante:

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 27).

Como se pode constatar, as demandas formativas dos professores se alteram em função da fase da carreira e de características contextuais mais específicas. Os processos de aprendizagem profissional da docência, para Imbernón (2011) se dão no processo de formar-se e, neste contexto, ocupam lugar de destaque as teorias pessoais (crenças, valores, juízos, opiniões, concepções) dos professores que, de certa maneira, definem fortemente suas práticas pedagógicas. (IMBERNÓN, 2011). Assim sendo, essas práticas são influenciadas pelas experiências pessoais, experiências com o conhecimento formal, experiências escolares de sua trajetória escolar e com a sala de aula.

O desenvolvimento profissional do professor é compreendido como

[...] a capacidade do professor em conhecer o espaço da sala de aula, manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações (MARCELO, 1999, p. 137).

O docente é um sujeito capaz de aprender continuamente e constantemente, durante toda a sua vida pessoal e profissional e esta aprendizagem é ampla e abrangente, compreendendo espaços formativos diversos e inúmeros. Além disso, o docente, ao mesmo tempo que ensina também aprende, num processo de interação com o outro, de forma que aprende, ainda, via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes.

Levando em consideração que, ao desenvolver-se profissionalmente, o professor vai reconfigurando sua identidade, pode-se dizer que estes processos se cruzam ao longo da carreira profissional, como resultado de suas experiências e da capacidade de analisar e refletir sobre sua prática docente, em um processo de questionamentos não apenas sobre o quê, mas, sobretudo, acerca do como e por que ensinar. Partindo desse princípio busquei alguns autores que me ajudaram a compreender como se dá a constituição da identidade profissional docente.

Para Sarmiento (2016) a identidade profissional diz respeito a um processo de construção inter e intrapessoal, configurando-se como algo não solitário, tendo em vista que se efetiva por meio de processos interativos, de troca, de relações entre sujeitos de aprendizagem, seja na escola, na comunidade ou em família.

A identidade profissional, na visão de Sarmiento (2016), corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar. Assim sendo, a identidade não é dada, mas desenvolvida no percurso da profissão, considerando as relações estabelecidas no contexto do trabalho. É um olhar para a própria atividade realizada em diferentes momentos, a fim de

interpretar e reinterpretar as experiências profissionais e pessoas que, de algum modo, interferem no trabalho do professor.

Neste percurso, as experiências pessoais, as experiências baseadas em conhecimento formal e as experiências vivenciadas na escola e sala de aula, reforçam o entendimento de que a identidade profissional docente que principia no início da carreira é uma construção individual, tendo como referência a história pessoal e suas características sociais, mas engloba também uma construção coletiva derivada do contexto no qual a futura docente e/ou o docente se desenvolvem (MARCELO; VAILLANT, 2013).

Neste movimento de desenvolver-se, o professor vai modificando sua identidade profissional, pois novas situações da prática requerem, dele, um novo olhar sobre si mesmo, seus companheiros e seus alunos. Neste sentido, Marcelo e Vaillant (2013, p. 35) asseguram que é “[...] uma construção individual a que se refere o professor com história e características sociais, mas uma construção derivada do contexto social na qual o professor desenvolve”.

Marcelo (1999) destaca a identidade profissional como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional e menciona tanto os vários fatores que a afetam (a escola, as reformas e contextos políticos), como suas implicações, ou seja: o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

Nesse movimento de ensinar o professor vai adquirindo conhecimentos e experiências e esses conhecimentos contribuem em seu processo de constituição docente. É a partir desse princípio que discuto a seguir os desafios do professor experiente ao longo da carreira docente.

2.2 O professor experiente e seus desafios ao longo da carreira

O processo de constituição da identidade profissional deve ser um dos componentes da proposta curricular que dará origem aos cursos, atividades, experiências de desenvolvimento profissional dos docentes.

A respeito da compreensão do conceito de professor experiente, Marcelo (2006) afirma que este é entendido como aquele profissional que tem mais de dez anos de magistério, que consegue mobilizar vários saberes ao mesmo tempo, para atender as diferentes situações que a prática lhe impõe. É, ainda, aquele professor que, além dos anos de experiência, tem um trabalho significativo junto aos seus pares, um profissional que conhece sua profissão, que mobiliza o grupo para estudos, discussões e reflexões sobre a própria prática, ou seja, é aquele professor que tem experiência, que tem boas práticas, que possui amplo conhecimento acerca

das práticas educacionais e das relações educativas que são estabelecidas com alunos e educadores.

O fato “experiência”, relacionado à formação profissional de educadores, é tema de vários estudos e pesquisa no âmbito educacional. Sarmiento, Rocha e Martins (2016), fazem parte do grupo de estudiosos desta temática e, para eles, a experiência é importante para a docência, sendo vários os aspectos que compõem e se relacionam a este termo. Dentre eles, destacam os episódios passados em sala de aula, na relação direta com as crianças, que após processos de reflexão por parte dos educadores, passam a ser recuperados em novas situações, como também aquelas que vêm da trajetória familiar e que afetam a prática docente, o fazer pedagógico no cotidiano.

Há ainda outras experiências importantes que constituem identitariamente o professor, começando pela própria experiência de aluno, conforme citam Sarmiento, Rocha e Martins (2016, p.11) “[...] entre elas as vividas entre os pares e amigos as quais também incorporam o ideário do professor, entre outras tantas que acontecem em situações de improviso, esporádicas e inesperadas, em outros e outros lugares e com outros componentes formativos”.

A este respeito podemos estabelecer um diálogo com Martins (2015) e Mizukami (2006), que compreendem que as concepções, as crenças e as atitudes dos professores se constituem por meio de experiências e vivências muito antes das formações escolares e têm grande influência na prática de sala de aula.

No decorrer do desenvolvimento profissional, o professor vai adquirindo experiências e essas experiências são importantes para a sua constituição docente, as marcas em sua história de vida e de formação torna um processo constante de desenvolvimento profissional, dentro de um *continuum*.

A constituição do ser professor experiente ocorre, conforme estudos de Shulman, (2005) entre os erros, acertos, tropeços, dilemas e também sucessos e este pressuposto pode ser verificado nas análises iniciais de trabalhos empíricos acerca de professoras alfabetizadoras experientes, uma vez que os discursos expressos nas narrativas trazem à tona momentos, fatos e situações que dizem respeito a vários momentos de suas vidas, seja pessoal ou profissional. Segundo Shulman (2005), a base de conhecimento se refere a um repertório profissional que contém categorias subjacentes à compreensão que o professor necessita para promover a compreensão e a aprendizagem dos alunos.

Mizukami (2004), a partir das bases do conhecimento de Shulman, sintetiza-as em três. A primeira base, segunda a autora, é o conhecimento do conteúdo, a compreensão, a aptidão e disposição que devem ser adquiridos pelos alunos. O professor tem responsabilidades especiais

com relação ao conhecimento do conteúdo, pois serve como fonte primária da compreensão deste pelo aluno. A maneira como essa compreensão é comunicada transmite aos alunos o que é essencial saber e o que é periférico na matéria. Esses vários aspectos do conhecimento do conteúdo, portanto, são devidamente entendidos como uma característica central da base de conhecimento para o ensino.

A segunda base de conhecimento é o conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria; o conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que como “ferramentas do ofício” para os professores; o conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo da Pedagogia, que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional; o conhecimento dos alunos e de suas características; o conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela organização do trabalho pedagógico, pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas e, por último o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica, ou seja, é a própria sabedoria adquirida com a prática, esse processo de ir e vir constantemente na sala de aula, as máximas que guiam (ou proveem racionalização reflexiva para) as práticas de professores competentes (MIZUKAMI, 2004).

A terceira base do conhecimento consiste na base de conhecimento para o ensino. Para Mizukami (2004), esta base consiste num corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimentos, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida entre os pares e objetivada que acontece no cotidiano da sala de aula. Não é fixa e imutável, implica construção contínua, já que muito há para ser descoberto, inventado e/ou criado.

Estudos sobre o pensamento do professor, sobre o ensino reflexivo, sobre a base de conhecimento para o ensino, segundo Mizukami (2002), têm apontado para o caráter de construção do conhecimento profissional, para o desenvolvimento profissional ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal desse tipo de conhecimento. Têm igualmente indicado que os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de por que o fazem; que aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores

modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacionais e instrucional e da própria prática.

Para Flores (2015):

Aprender a ensinar não se reduz à mera aplicação de um conjunto de técnicas e destrezas; implica também a ‘construção de conhecimento’ e de sentido num diálogo permanente com a prática. Segundo a autora, faz-se essencial compreender o sentido de identidade na aprendizagem de professores em formação inicial e no modo como os mesmos se desenvolvem como futuros profissionais no contexto da prática (FLORES, 2015, p. 139, grifo da autora).

Concordo com a autora quando diz que aprender a ensinar implica num diálogo permanente com a prática e que nesse diálogo o professor reflete sobre sua ação pedagógica, sua experiência pessoal e sua prática de formação adquirida ao longo do seu desenvolvimento profissional.

Assim sendo, a premissa básica do ensino reflexivo, conforme Mizukami (2002), considera que as crenças, os valores e as hipóteses que os professores têm sobre o ensino, a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem estão na base de sua sala de aula. A reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas na obtenção das metas estabelecidas.

Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. “A reflexão oferece-lhes a oportunidade de objetivar suas teorias práticas/implícitas” (MIZUKAMI, 2002, p. 49).

As práticas profissionais, manifestas em comportamentos contêm, pois, pensamentos, interpretações, escolhas, valores e comprometimentos. As teorias práticas, frequentemente, são implícitas e, às vezes, há conflitos entre elas e as práticas profissionais manifestas. Os professores, muitas vezes, operam na base de várias teorias da prática e, quer estejam ou não conscientes de tais teorias, aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, usar e avaliar estratégias de ensino, a impor ritmo de aprendizagem, a manter disciplina etc., por meio de suas experiências diretas em situações escolares. Portanto, o comportamento do professor é *pessoal e particular* para determinadas situações. Sob essa perspectiva, pode-se dizer que as teorias práticas de ensino constituem o conhecimento profissional, conforme abordado e discutido por Mizukami (2002).

O ser docente está associado ao seu saber, que é um saber social adquirido no contexto de uma socialização profissional, no qual é incorporado, modificado, adaptado em função das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional, sendo que ele aprende a ensinar

fazendo o seu trabalho. Nesse sentido, é preciso que os espaços de formação propiciem aos professores a participação, a reflexão e a construção de conhecimentos por meio da prática da pesquisa, conforme o entendimento de que ensinar e aprender são processos que ocorrem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa do trabalho realizado em sala de aula.

Considerando que os espaços de formação são de extrema importância para a constituição docente e para o desenvolvimento profissional do professor, é importante observar que o início da carreira pode ser compreendido como um período no qual, com frequência, o professor inexperiente defronta-se com situações e dilemas que lhe causam desconforto, dúvidas e ansiedade, assim sendo, a formação continuada pode ajudar o professor na superação das dificuldades encontradas no início da sua profissionalização.

Neste prisma, por um lado, ele vivencia a tensão da fase profissional de “sobrevivência” e de “choque com a realidade”, como explica Huberman (1995):

Uma fase inicial da carreira docente a qual é marcada pela sobrevivência e a descoberta uma vez que para o autor o aspecto da sobrevivência “traduz o que se chama vulgarmente de o choque do real [...], ’ já o aspecto da descoberta esclarece o autor que este ‘traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa). ’ Classifica as fases da vida profissional em: entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de pôr em questão, fase da serenidade e distanciamento afetivo, fase do conservantismo e lamentações e a fase do desinvestimento (HUBERMAN, 1995, p. 39, grifo do autor).

Os primeiros anos de docência são extremamente importantes, pois nesse período os professores fazem a transição de estudantes para professor, no entanto, surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir conhecimento, habilidade e competência profissional, que devem ser apropriados num curto espaço de tempo, uma vez que alguns professores caem na escola muitas vezes de paraquedas, sem saber que rumo tomar diante do processo de ensino e aprendizagem, como também ao se verem envolvidos em situações de indisciplina, de desinteresse e até mesmo falta de respeito por parte de muitos alunos.

Em relação a esses primeiros anos de docência, Marcelo (1995, p. 113) afirma: “[...] Ser este um período em que os professores são principiantes e em muitos casos, no segundo e terceiro anos ainda estão a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional”.

Em geral, o início da carreira tem sido apontado como a fase que abarca os cinco primeiros anos de profissão. Há diferenciações no que diz respeito ao tempo de carreira

Huberman (1995), por exemplo, considera que essa fase se estenda até o terceiro ano de profissão.

Segundo Nóvoa (2009) os primeiros anos da docência dizem respeito a um momento sensível na formação de professores e são essenciais para o processo de construção da identidade docente, pois podem delinear todo percurso formativo do sujeito educador. Esta fase é considerada pelo autor como fundamental para “[...] consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógica de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 38).

Na compreensão de Day (2001), a fase de inserção à docência é um período complexo, contudo considerado como crucial para os professores conceitualizarem o ensino e as suas visões pessoais de como atuar no campo educacional.

De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), a inserção à docência é um período tenso, marcado por aprendizagens centradas em um contexto desconhecido, no qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional. Trata-se, então, de uma etapa decisiva na permanência na profissão ou em sua desistência. Este iniciar na docência corresponde, de acordo com Mira e Romanowski (2016), a uma das fases do desenvolvimento profissional do professor. Aparentemente, as primeiras experiências marcam definitivamente os processos de socialização e desenvolvimento profissionais.

Já, os professores experientes possivelmente detêm uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas, o que favorece um quadro de referências mais amplo para lidar com as demandas do ensino. Esse quadro também parece ser mais complexo e menos superficial quando comparado ao de professores iniciantes. De modo semelhante, a representação dos problemas parece ser diversa no caso dos experientes, pois tendem a se a ter numa estrutura abstrata do problema e utilizar como referência uma variedade de problemas armazenados na memória.

Professores experientes apresentam maiores conhecimentos sobre os alunos no que tange às habilidades cognitivas, estilos de aprendizagem e características pessoais. A experiência favorece a construção de um conhecimento situado, que é desenvolvido em função dos contextos de atuação e é acessado e utilizado como ferramenta de solução para os problemas.

Nesse sentido Realí, Tancredi, Mizukami (2008) afirmam que:

Entretanto, independente da fase da carreira, os professores constroem conhecimentos profissionais a partir da interação de suas experiências anteriores com as atuais e os processos envolvidos são situados, envolvem interação social e são distribuídos com outros, porque ninguém dispõe da

totalidade dos conhecimentos e das habilidades para o ensino de forma individual (REALI, TANCREDI, MIZUKAMI, 2008, p. 4).

Essa aprendizagem é influenciada por diferentes fatores, entre os quais destaco os cognitivos, os afetivos, os éticos, de desempenho, as crenças e os valores que têm os professores e o contexto em que atuam. Por ser desenvolvimental, a aprendizagem da docência requer tempo e recursos para que novas concepções, novos valores, novas técnicas sejam confrontadas com as que os professores já têm e comprovem sua eficácia na situação de atuação.

Não basta, para mudar a prática, aprender novas vertentes teóricas ou novas técnicas. Quando um professor deseja ou precisa fazer mudanças e desenvolver novas práticas para contemplar exigências sociais ou políticas públicas, ele precisa fazer revisões conceituais, entre elas, aquelas sobre o processo educacional e instrucional e sobre os suportes teóricos da própria atuação. Outro aspecto que deve ser considerado diz respeito ao ensino, que caracteriza como um ato dinâmico, não completamente previsível, sujeito ao que acontece na classe, na interação com os alunos e também no contexto institucional.

Conhecimentos, crenças, metas e hipóteses dos professores, suas concepções sobre a matéria que lecionam, sobre o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem são, portanto, elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e do porquê o fazem.

Para agirem nas situações instáveis e complexas da sala de aula, os professores precisam de uma base de conhecimento, composta por conhecimentos de diferentes tipos e natureza, os quais sustentam seus processos de tomada de decisões. Essa base de conhecimento, para Shulman (1986; 1987 apud REALI; TANCREDI; MIZUKAMI,), como já foi destacada, é constituída por um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem.

Tudo aquilo que o professor adquire durante sua vida profissional como, por exemplo: conhecimento pessoal prático, da profissão, de casos, dos fundamentos educacionais, de metáforas, dentre outros, é igualmente importante para o processo de desenvolvimento profissional da docência.

Além da escola, ao longo do desenvolvimento profissional, é preciso que o docente esteja sempre em processo contínuo de formação e autoformação, buscando redimensionar sua prática pedagógica e melhorar sua atuação no que se refere ao ensino e à aprendizagem.

Para que o professor desenvolva práticas que favoreçam a aprendizagem de todos os alunos, é preciso que este seja detentor do saber necessário para o exercício da docência, pois conforme afirma Roldão (2005):

Coexistem assim, na representação da função de ensinar, duas leituras: ensinar como professar um saber (o professor como *aquele que professa um saber*, torna público esse saber que ele domina e que é restrito – daí a importância de o “professar”), e ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, *o professor como aquele que faz aprender*, o que sabe fazer com que os outros saibam [...]) (ROLDÃO, 2005, p. 115, grifos da autora).

A leitura dos pressupostos teóricos de Roldão (2005) permite inferir que aquele que ensina, o professor, é um sujeito que precisa assumir-se enquanto ser responsável pela transposição didática, ou seja, pela mediação entre o saber sistematizado (o conhecimento) e o aluno. Importa nesse processo, especialmente, o modo como ensinar, as escolhas didáticas e metodológicas que conduzirão o ato de ensinar, além da diversificação de estratégias de ensino e aprendizagem, necessária para que todos os alunos tenham a possibilidade de aprender de modo significativo.

2.2.1 Diálogos sobre os conhecimentos para ensinar: práticas de ensino e o valor da experiência.

O professor, ao assumir seu ofício de ensinar, passa por um longo período de aprendizagem, essas aprendizagens, ao longo do tempo, vão se tornando cada vez mais eficazes, tanto do ponto de vista dos conhecimentos adquiridos, quanto do seu fazer pedagógico no contexto da sala de aula. É preciso, contudo, que esses conhecimentos sejam aprimorados sempre, para isso, o professor busca incessantemente as formações continuadas e a autoformação, sendo que, nesta busca formativa, exerce fundamental papel a formação centrada na escola, espaço repleto de momentos ricos de aprendizagem e formação docente e que contribui para a profissionalização do educador.

Neste contexto, é possível afirmar que os estudos, as leituras e as reflexões oferecem subsídios para que o docente adquira novas situações de ensino e aprendizagens, além disso, o contato com os colegas e as trocas de experiências com os pares favorecem o enriquecimento das práticas e auxiliam nos processos de ensino.

Além dos conhecimentos para ensinar, há de se destacar também o valor do saber da experiência, pois essa é importante para a ação docente. Larrosa (2011, p.14) entende por experiência “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai

passando ao longo da vida e que vai conformando o que alguém é”. A experiência pressupõe que o acontecimento, como algo que vem de fora, afete o sujeito, produza efeitos no que é, no que pensa, no que sente, no que sabe. Desse modo, o autor apresenta o saber da experiência como um saber finito, por estar relacionado ao amadurecimento do indivíduo em particular.

São vários os fatores que implicam na ação docente, no exercício da profissão. Assim, o professor adquire conhecimentos na intenção de que esses sejam capazes de ajudar os alunos no processo ensino aprendizagem.

Segundo Weisz (1996), é possível afirmar que

Não existe um processo único de ‘ensino-aprendizagem’, como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos: o de aprendizagem, desenvolvido pelo aluno, e o de ensino pelo professor, são dois processos que se comunicam, mas não se confundem. Nesse diálogo entre professor e aprendiz cabe ao professor organizar situações de aprendizagem (WEISZ, 1996, p. 65, grifo da autora).

Como se pode constatar, o papel do professor não se confunde com o do aluno, cabendo a ele buscar situações que favoreçam a aprendizagem dos educandos. E nessa busca, o professor vai aprimorando cada vez mais seu processo de ensino e nessas tentativas, o tempo vai se responsabilizando pelo acúmulo dos saberes e, automaticamente, dando lugar às novas experiências adquiridas pelo docente.

Que saberes são esses que o professor precisa ter? Como eles acontecem?

Segundo Tardif (2010), são quatro tipos diferentes de saberes que o professor precisa ter em sua ação docente, os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Buscamos primeiramente a definição de saber e, então podemos afirmar que são os conhecimentos adquiridos ao longo da vida, ou seja, o conjunto de conhecimentos sobre algo, saberes científicos que expressam sabedoria. Nesta linha de raciocínio, é possível compreender, a partir de Tardif (2010), que os “Saberes da formação profissional inicial e/ou continuada” se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional, sendo então os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Saberes “Disciplinares” são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da

história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

Ainda em conformidade com Tardif (2010), os “Saberes Curriculares” dizem respeito aos conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Já “Saberes Experienciais”, segundo o autor, são os saberes que resultam do trabalho da sala de aula, ou seja, do fazer pedagógico do professor no exercício da profissionalização docente. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas à sala de aula, à escola como um todo e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de “saber experienciado” e, dessa forma, refere-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser. (TARDIF, 2005, p. 110).

Tardif (2005) admite a importância dos diversos saberes que servem de base para o fazer dos professores, mas dentre eles, ressalta os saberes experienciais em relação aos demais saberes. Isso se dá pela habilidade do professor para lidar com os demais saberes. A afirmação do autor induz ao pensamento de que é preciso valorizar os saberes oriundos das experiências, os quais são heterogêneos. No decorrer do dia a dia da sala de aula, o professor vai construindo, por meio das tentativas, dos erros e acertos que encaminhem para novas formas de ensinar.

De modo geral, o professor tem dificuldade de lidar com os acontecimentos e as situações inesperadas que surgem na sala de aula, os quais exigem dele uma tomada de decisão. Na tentativa da resolução do problema, muitas vezes, o professor busca nas técnicas e nos referenciais teóricos a solução para tal. Contudo, ele pode deixar de aproveitar esse valioso momento para refletir sobre suas dificuldades encontradas no fazer pedagógico, limitando, portanto, seu pensamento, sua ação e sua reflexão.

A instituição escolar é um lugar que deve ser considerado como um espaço de acontecimentos, de modo que se torna necessário ter claro o sentido do olhar pedagógico para dentro desses acontecimentos, rompendo, com isso, as atitudes rotineiras tecnicistas impostas pelo sistema. Isso significa que o professor precisa parar para pensar, escutar seus alunos com atenção, olhar seus alunos com calma, pois muitos já os olharam depressa demais, precisa sentir, experimentar e viver cada situação ocorrida na sala de aula. Assim, o processo de ensino e aprendizagem terá maior sentido tanto para o educando quanto para o educador.

Além dos saberes oriundos das experiências, os saberes da formação profissional inicial e/ou continuada são importantes, posto que, nesse percurso, o professor vai adquirindo conhecimentos valiosos que subsidiarão sua prática docente.

Na compreensão de Sarmiento,

O saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado, de saberes teórico-práticos no domínio das ciências da educação. Mas, simultaneamente, também participa do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos de um longo processo de socialização profissional (SARMENTO, 1994, p. 3).

Esse saber compreendido por Sarmiento (1994), o saber profissional, deve ser interpretado como uma das condições para que o professor possa se firmar na profissão e esse deve ser articulado num processo de socialização profissional. Neste contexto, exerce papel preponderante a formação continuada, tendo em vista que, por meio dela, o professor busca redimensionar sua ação docente, considerando a formação como um suporte que possa fortalecer sua técnica de ensino, melhorar sua prática pedagógica e construir novos saberes.

A questão do saber é central na escola. Para Charlot (2002), não se deve esquecer que a escola é um lugar onde tem professores que estão tentando ensinar coisas para os alunos e os alunos estão tentando adquirir saberes. Esta relação com o saber também expande o conceito de aprendizagem. Conforme Charlot (2002), saber e aprender são coisas diferentes. Saber, em sentido estrito, significa um conteúdo intelectual, enquanto o aprender é mais amplo e implica várias situações, tais como: adquirir um saber; dominar um objeto ou uma atividade; estabelecer formas relacionais. O aprender não se restringe à aquisição de um conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquirir esse conteúdo e desenvolver um trabalho de qualidade. Portanto, o aprender extrapola os limites das competências pedagógicas, mobiliza os demais saberes e amplia a capacidade de conhecimento.

Entre as características da docência, está a de que aprender a ensinar e a ser professor são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida, o que leva a considerar que a competência profissional para a docência não é consequência apenas da realização de cursos de formação inicial. Em virtude disso e da mutabilidade do mundo moderno, é imprescindível o oferecimento de apoio para que esses profissionais possam continuar a aprender durante a carreira, desenvolvendo-se profissionalmente.

Dessa forma, Sarmiento e Caporale (2015) afirmam que

[...] no processo de aquisição e construção de saberes dos professores, o conhecimento que cada um vai elaborando sobre o grupo em quem recai a sua ação é mediado pela ideia de criança, conhecimento esse que tenderá a ter uma

sustentação pluridisciplinar. A individualização da ação educativa, a capacidade de atender a cada aluno com a sua história única, os seus conhecimentos, as suas dificuldades e as suas reações, serão assim uma das bases de construção do saber profissional docente (SAMENTO; CAPORALE, 2015, p. 14).

A aquisição dos conhecimentos profissionais básicos poderá resultar de diferentes modalidades de aprendizagem, tais como: o contato com resultados da investigação; a análise das experiências de trabalho; trabalhos realizados pelos alunos-profissionais; a observação de professores especialistas; reflexões sobre a prática e as conversas com professores.

Assim sendo, no dia a dia, os professores experienciam situações quer com as suas crianças quer com os seus pais e/ou outros elementos das comunidades, quer ainda com outros membros do seu contexto de trabalho, situações essas que podem ser potenciadoras de aprendizagem profissional se forem sujeitas a uma reflexão crítica partilhada, quer com os pares, quer com as ciências da educação e com as ciências da especialidade (SARMENTO; CAPORALE, 2015).

Partindo dessa reflexão, torna-se possível, por meio da articulação com os novos conhecimentos, o professor refletir sobre sua ação docente e construir novas aprendizagens, sendo então capaz de despertar no aluno a curiosidade e o desejo em aprender. Para isso, é preciso saber ensinar e não basta apenas o conteúdo intelectual, é preciso articular os saberes adquiridos nos vários momentos da trajetória de vida dos professores que, somados aos intelectuais, mobilizam outros saberes que deem conta de ajudar o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem.

Para que o professor possa ajudar o aluno no processo de ensino aprendizagem, ele precisa ter a habilidade em saber articular os conhecimentos e ter a competência em planejar ações docentes que vá de encontro com as reais necessidades dos alunos.

A esse respeito, Rios (2006, p. 90) enfatiza que

[...] o professor precisa ter competência e qualidade na sua ação docente. O ensino competente é um ensino de qualidade, ou seja, a competência vai sendo construída, a partir mesmo da práxis, do agir concreto e situado dos sujeitos. As qualidades que a compõem apresentam-se como um conjunto de requisitos que não fazem parte, em sua totalidade, do desempenho de cada indivíduo, mas podem fazer e sua possibilidade é verificada na própria realidade.

Nessa perspectiva, é possível falar de uma competência específica do professor bem-sucedido, que precisa dominar determinados conhecimentos relativos a uma área específica da realidade e, além dos saberes a ensinar, necessita dominar saberes para ensinar. Enfim, para ser considerado um professor competente, não basta dominar bem os conceitos de sua área; é

preciso pensar criticamente no valor efetivo desses conceitos para a inserção criativa dos sujeitos na sociedade. É preciso, dessa forma, ser mais que criativo, é preciso trabalhar no sentido de construção coletiva, de engajamento político, com o intuito de alcançar a qualidade social da educação, de garantir que todos os sujeitos tenham acesso aos bens culturais, históricos e tecnológicos.

Entendo que o professor, sozinho, dificilmente transforma sua sala de aula; contudo, suas práticas pedagógicas funcionam como espaço de diálogo, de mediação entre o ensinar e o aprender, pois é nesse espaço formativo que ocorrem as diversas manifestações decorrentes das práticas pedagógicas. Além disso, para que o professor possa de fato ensinar, é preciso ter conhecimentos docentes, Marcelo (2009) destaca a necessidade de que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino com os seus princípios gerais, com a aprendizagem e com os alunos, assim como com o tempo acadêmico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, etc. Inclui, também, o conhecimento sobre técnicas didáticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação etc.

Ainda segundo o autor, para além dos conhecimentos pedagógicos, os professores têm que possuir conhecimento sobre as matérias que ensinam. Conhecer e controlar com fluidez a disciplina que ensinamos, é algo incontornável no ofício docente, tal como sugerem Shulman (2005) e Tardif (2010).

Quando o formador não possui conhecimentos adequados acerca da estrutura da disciplina que está a ensinar, pode representar o conteúdo aos seus alunos de forma errônea. O conhecimento que os formadores possuem do conteúdo a ensinar também influencia *o quê e como* o ensinam.

O conhecimento didático do conteúdo aparece como um dos elementos centrais do saber do formador. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para o fazer docente. Diante disso, é possível e necessário que o professor desenvolva conhecimentos e práticas pedagógicas exitosas que dê conta de ensinar a todos os alunos.

2.3 Professores alfabetizadores com práticas pedagógicas exitosas

Para discorrer sobre o reconhecimento profissional de alfabetizadora com práticas exitosas, é preciso rememorar a trajetória da educação no Brasil, especificamente como se deu o processo da alfabetização no contexto histórico, social e cultural brasileiro.

Com a chegada dos jesuítas no ano de 1549, período de colonização, no século XVI, inicia-se no Brasil o processo de alfabetização, de forma que se introduz o ensino de primeiras letras aos nativos e aos filhos dos colonos. O objetivo era constituir as primeiras escolas e ensinar as crianças a ler, escrever, a contar e a cantar, conforme registra Azevedo (1976).

Segundo este autor, a educação era pensada pela Igreja Católica, que mantinha uma relação estreita com o governo português e cujo objetivo era converter a alma do índio brasileiro à fé cristã. Havia, ainda, os propósitos de alfabetizar e catequizar os índios e promover o processo de aculturação dos mesmos, inculcando-lhes a cultura europeia.

Após um período considerável de catequização dos índios, os próprios jesuítas julgaram desnecessária a continuidade dessa catequização ao povo indígena. Dessa forma, os colégios voltaram-se para os filhos dos colonos para que pudessem receber o ensino pelos jesuítas. Mesmo que os jesuítas tenham concentrado a educação para uma elite religiosa, eles ofertaram a alfabetização também aos filhos dos índios.

Havia uma divisão clara de ensino: as aulas lecionadas para os índios ocorriam em escolas improvisadas, construídas pelos próprios indígenas, nas chamadas missões; já os filhos dos colonos recebiam o conhecimento nos colégios, locais mais estruturados por conta do investimento mais pesado. Dessa atividade, surgiram dois tipos de escolas: a escola de ler e escrever e o colégio (PAIVA, 2000).

A escola de ler e escrever limitava-se a ensinar aos meninos e meninas a técnica da leitura e da escrita. O colégio era seminário e ensinava-se principalmente Moral, Filosofia e Língua Portuguesa. Posteriormente, podia-se estudar Direito, Teologia ou Medicina na Universidade, dirigida pelos jesuítas.

Com o passar do tempo, não bastava mais ensinar as técnicas da leitura e escrita. Era preciso ir além desse processo. Com a expansão da população, foi preciso ampliar as vagas para os filhos dos colonos, começando o processo de alfabetização das crianças, processo esse marcado pelo alto índice de fracasso escolar.

O percurso da história da alfabetização também teve seu momento crucial marcado pela disputa entre os métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, geraram-se tensas disputas entre os "métodos tradicionais" e os "modernos".

Conforme Mortatti (2000), a discussão em torno dos paradigmas da alfabetização articula-se aos estudos e análises sobre os diferentes métodos do ensino da língua escrita. Atualmente, os métodos tradicionais são duramente criticados devido a seu aspecto enfadonho, mecânico, enfatizando apenas os processos de codificação e decodificação.

As discussões referentes à alfabetização ganharam força no final do século XX, quando os estudos giraram em torno da Psicogênese da língua escrita, proposta por Ferreiro e Teberosky (1999). Esses estudos contribuíram para o desenvolvimento de uma epistemologia acerca da aquisição da língua escrita.

Conforme o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), o termo psicogênese pode ser compreendido como origem, gênese ou história da aquisição de conhecimentos e funções psicológicas de cada pessoa, processo que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento, desde os anos iniciais da infância e aplica-se a qualquer objeto ou campo de conhecimento. No campo da aquisição da escrita, essa concepção se associa aos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e vários colaboradores. Tal concepção teve um forte impacto no Brasil, na década de 1980, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais destinados à alfabetização.

Ferreiro (1999) propôs um novo olhar sobre a alfabetização. Suas ideias constituíram uma nova teoria e suas pesquisas realizadas na Argentina e no México, juntamente com Teberosky, foram motivadas pelos altos índices de fracasso escolar apresentado por esses países.

Juntando os conhecimentos da psicolinguística à teoria psicológica e epistemológica de Jean Piaget, Ferreiro e Teberosky mostraram como a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, antes mesmo de chegar a compreender o sistema alfabético.

Ferreiro (1999) concebe a teoria de Piaget como uma teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento, que é resultado da atividade do próprio sujeito e não de métodos ou pessoas, ou seja, o sujeito é produtor do seu próprio conhecimento. Considera ainda que todos os conhecimentos têm uma gênese, explicitando quais são as formas iniciais de conhecimento da língua escrita. Por meio de sua teoria, explica como as crianças chegam a ser leitoras, antes de sê-lo efetivamente. Ao contrapor-se à concepção associacionista da alfabetização, a psicogênese da língua escrita apresenta um suporte teórico construtivista, segundo o qual o conhecimento aparece como algo a ser produzido pelo indivíduo, que passa a ser visto como sujeito e não como objeto do processo de aprendizagem.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita são extremamente importantes para os estudiosos da educação, elas demonstram como se constrói,

em níveis evolutivos, a compreensão do sistema alfabético de representação da língua, permitindo definir atividades e intervenções pedagógicas que favorecem a compreensão da escrita e a superação das dificuldades desta aprendizagem. Esses níveis de aprendizagens, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), são: nível Pré-silábico; nível Silábico; nível Silábico-alfabético e nível Alfabético.

Soares (2004) destaca a influência da psicogênese da língua escrita, cujas pesquisas apontam a necessidade de a criança aprender a ler e escrever por meio de práticas e materiais reais de leitura e escrita. Defende, ainda, que a alfabetização e letramento envolvem duas aprendizagens distintas, mas que devem ocorrer de forma articulada, o que denomina como alfabetizar letrando.

Ainda para a autora, o conceito de alfabetização refere-se a tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. É o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia, técnicas para exercer a arte e ciência da escrita. Já o letramento é o estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: ler jornais, revistas, livros, saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, saber ler e escrever cartas, bilhetes, telegramas sem dificuldade, saber preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento, etc. (SOARES, 2004).

Nesse sentido, não basta mais saber ler e escrever tão somente; é preciso saber fazer uso da leitura e da escrita. A partir do momento em que as sociedades se tornaram cada vez mais centradas na escrita e, por conseguinte, multiplicaram-se as demandas por práticas de leitura e de escrita não só na cultura do papel, mas também na nova cultura da tela com os meios eletrônicos, tornou-se insuficiente ser apenas alfabetizado.

Entendo que a alfabetização e o letramento se somam, são complementares entre si. Soares (2005, p. 54) ressalta a diferença entre alfabetizar e letrar: “alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita”.

Nessa acepção, o letramento é um processo que se estende por toda a vida. Em todas as áreas de conhecimento e em todas as disciplinas, o aprendizado ocorre por intermédio de práticas de leitura e de escrita. Assim, letrar torna-se função e obrigação de todos os professores, mesmo porque a cada área do conhecimento corresponde uma linguagem específica observada nos campos da informação, dos conceitos e princípios.

Para Soares (2008), o professor precisa, em primeiro lugar, ser letrado em sua área de conhecimento e, assim, dominar a produção escrita, as ferramentas de busca e ser um bom leitor na própria área e que seja capaz de letrar seus alunos; que conheça o processo de letramento e reconheça as características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios de sua área. Dessa forma, entendendo que se o professor reúne esse conjunto de destrezas destacado por Soares (2008), ele conseguirá desenvolver bem o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, obtendo práticas bem-sucedidas, de modo que todos os alunos sejam alfabetizados em sua plenitude.

É preciso considerar que a criança, além de aprender a ler e escrever, deve dominar as práticas sociais de leitura e escrita. As novas propostas metodológicas também sugerem que se leve a criança a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade, isso só será possível se o professor for bom no seu ofício de ensinar.

Ser um bom professor, conforme Bereiter e Scardamalia (1986, p.10), citados por Marcelo (2009, p.13) pressupõe ter “[...] um elevado nível de conhecimento e destreza, conhecimentos esses que são adquiridos na trajetória de vida e formação, coisas que não se adquirem de forma natural, mas que requerem uma dedicação especial e constante”. Entendo que não é com o mero transcorrer dos anos que o professor conquista a sua competência profissional para o seu desenvolvimento profissional, essa se dá por meio de uma construção que evolui ao longo da sua carreira.

Desta maneira, o conhecimento tem sido o elemento legitimador da profissão docente, a qual se justifica no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que esse compromisso se renove, sempre foi necessário e hoje em dia é imprescindível, que os professores, se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal para que seja capaz de realizar práticas pedagógicas consideradas exitosas.

Considero que toda a prática pedagógica é um processo de ação e execução de ensino e aprendizagem que se desenvolve no espaço escolar com a finalidade de proporcionar a aquisição e produção de conhecimentos. Para Franco (2012, p. 152), “prática pedagógica refere-se às práticas exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”. De acordo com a autora, essas práticas são todas as etapas de aprendizagem e ensino envolvidas na educação, bem como a administração de recursos materiais, humano, processos intencionais, deliberados, que têm por objetivo promover relações significativas entre o aprendiz e o conhecimento produzido pelos homens em seu processo social e histórico de produção das condições materiais de sua existência.

As práticas educativas ocorrem quando “[...] o professor consegue despertar no aluno a curiosidade, o desejo de aprender” (CHARLOT, 2013, p. 125). Para isso, é preciso saber ensinar e não basta só o conteúdo intelectual; é preciso, também, articular os saberes adquiridos nos vários momentos da trajetória de vida dos professores que, somados aos intelectuais, mobilizam outros saberes que deem conta de ajudar o aluno em seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, é preciso que a escola organize situações de aprendizagens levando em consideração não apenas a necessidade do aluno, como também, a capacidade de o mesmo aprender e de forma significativa, possibilitando-lhe o acesso a esse conhecimento para além do saber.

Nesse sentido,

[...] o professor com sua prática pedagógica precisa buscar no aluno uma atividade intelectual, fazendo com que o aluno entre no jogo da aprendizagem. Para isso é preciso que o professor desenvolva uma prática de sala de aula voltada para a construção do conhecimento, sobretudo para emancipação do sujeito (FRANCO, 2012, p. 125).

Para a autora, a prática tem dois sentidos, a pedagógica e a docente. A prática pedagógica de alfabetização convive com decisões que antecedem a prática de sala de aula, tais como: que enfoque epistemológico utilizar? Quais serão os materiais didáticos de suporte? Que métodos priorizar? Percebe-se haver decisões que extrapolam/transcendem a sala de aula. A prática de letramento supõe um esforço familiar e social para vivência de práticas de leitura de mundo. A escola sozinha não pode inserir o aluno no universo letrado, no contexto e no gosto da leitura e da escrita. É preciso a adesão dos pais, de outras entidades sociais do bairro; valorização por parte da mídia; participação coletiva de outras disciplinas escolares etc. (FRANCO, 2012).

Ainda segundo Franco (2012), a prática docente nem sempre é prática pedagógica. A prática docente é pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. É própria do professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno; que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno e que tem consciência do significado da própria ação. Assim, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno. A prática docente elabora o sentido da prática pedagógica, pois que o docente a exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social (FRANCO, 2012).

Sob esse prisma, o professor precisa estar em constante atualização pedagógica para que as práticas exitosas possam emergir no dia a dia na sala de aula. Como enfatiza Veiga (1992, p.

117) “[...] na sala de aula, o professor faz o que sabe o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel”.

Isso quer dizer que o professor tem toda autonomia para desenvolver seu trabalho, ou seja, da porta da sala para dentro quem determina o que ensinar é o professor, mesmo que receba orientações, instruções, formações. Portanto, se ele não entender que essas contribuições irão melhorar seu desempenho, continuará fazendo seu trabalho pautado naquilo em que acredita, independentemente de ser o melhor ou pior ensinamento. Afinal, só se ensina aquilo que se sabe.

Com tudo isso, é preciso entender e considerar as práticas desenvolvidas pelo professor, pois nesse movimento de ir e vir, nesse fazer pedagógico do dia a dia, vai consolidando sua prática e o tempo vai tornando-o experiente no exercício de sua docência. Essas experiências vão delineando o caminho profissional do ser docente, dando ao professor um sentido à sua experiência, sobretudo, à sua experiência escolar.

O professor não nasce pronto e acabado, dado que é no caminhar da sua profissionalização docente que ele vai ressignificando e aperfeiçoando sua prática e, ainda, os conhecimentos e experiências adquiridas ao longo desse percurso podem dar visibilidade às práticas pedagógicas exitosas.

Vou compreendendo que

Um aspecto da característica profissional docente do professor considerado bem-sucedido refere-se à busca incansável por resultados bem-sucedidos. O entusiasmo pela conquista do êxito constante determina a organização de práticas que possibilitem a continuidade de resultados positivos, melhorando o desempenho escolar, em todo momento (MONTEIRO, 2006, p. 145).

De acordo com esta visão, o professor passa por diversas experiências, que tornam possível a articulação entre os saberes e as práticas alfabetizadoras e, ao longo do tempo, essas práticas podem vir a tornarem-se bem-sucedidas.

Assim,

A articulação de saberes obtidos na história de vida com os adquiridos no exercício da profissão indica a formação de um jeito próprio de se trabalhar, constituindo a ‘personalidade profissional’. [...] as alfabetizadoras somente com o tempo vão se tornando professoras bem-sucedidas, reconhecidas por todos. Essa relação entre os saberes e as práticas realizadas pela trajetória de vida possibilita a formação, a mudança e a transformação de natureza do ‘saber trabalhar’ (REALI; MIZUKAMI, 2012, p. 109, grifos das autoras).

Para as autoras, o professor, ao entrar na docência, traz consigo as vivências somadas ao longo de sua vida, tanto as do seio familiar como as da sociedade em geral. Essa trajetória de vida, somada aos saberes escolares, bem como os adquiridos no exercício da profissão,

quando articulados, podem, se o professor desejar, transformar o profissional impelindo-o às práticas significativas, exitosas, para com seus alunos.

Segundo Tardif (2005), a relação entre o saber e o professor acontece no decorrer de seus processos mentais, de acordo com o contato com experiências profissionais mediatizadas pelo exercício da docência e pela vivência com situações pessoais relacionadas ou não com seu trabalho na escola, com a turma de alunos. Seu trabalho traz as marcas dos fazeres realizados e os que pretendem realizar, pela identidade pessoal e como o professor foi transformado por intermédio dos fatos vividos durante toda a vida.

Além das relações entre o saber e o professor, os estudos, as leituras e as reflexões dão subsídios para que o docente adquira novas situações de ensino e aprendizagem. Além disso, o contato com os colegas e as trocas de experiências com os pares favorecem o enriquecimento das práticas e auxiliam os processos educativos em sala de aula.

Marcelo (2009, p. 8) afirma que “[...] o ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo”. Portanto, é necessário que a docência seja uma profissão atrativa; que os melhores professores sejam conservados no ensino e que continuem a aprender ao longo das suas carreiras.

Entendo que o professor sozinho dificilmente transforma sua sala de aula; contudo, as práticas pedagógicas do professor funcionam como espaço de diálogo, de mediação entre o ensinar e o aprender, pois é nesse espaço formativo que ocorrem as diversas manifestações decorrentes das práticas pedagógicas. É a partir desta contextualização teórica que busco conhecer os caminhos percorridos por professoras alfabetizadoras, com práticas exitosas.

3 METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Os caminhos metodológicos assumidos nessa pesquisa têm o propósito de desvelar o percurso profissional de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino vivenciado ao longo do seu desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, apresento, a seguir, os dados das narrativas das professoras alfabetizadoras, pedagogas, efetivas, com larga experiência no magistério, consideradas bem-sucedidas pelos seus pares e comunidade escolar. As professoras que colaboraram com este estudo receberam nomes fictícios, como forma de preservar a identidade das mesmas e garantir o sigilo ético da pesquisa, são elas: Emília, com 21 anos de carreira construída ao longo da história; Isaura, com 25 anos de experiência profissional e Lívia Eliane, com 24 anos de magistério.

3.1 Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: conhecendo o contexto da pesquisa

No intuito de conhecer quem é o professor alfabetizador bem-sucedido, busquei compreender melhor quem é o professor alfabetizador e como ele vem se constituindo em seu desenvolvimento profissional. A história da alfabetização no Brasil, como já apresentei, concentra-se no registro sobre os altos índices de analfabetismo, no fracasso escolar nos primeiros anos de escolarização, além de focalizar a avaliação dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Para compreender melhor como tem sido o processo de alfabetização das crianças e como este se dá, faz-se necessário que o professor alfabetizador busque nas formações subsídios que possam ajudá-lo nessa tarefa de alfabetizar.

Para tanto, como venho defendendo ao longo do texto, a formação continuada é um dos caminhos percorridos pelo professor alfabetizador. No decorrer da realização da pesquisa, constatei que educação permanente, educação continuada e formação continuada são termos que reforçam a ideia de que a educação é um processo em contínuo desenvolvimento, no qual o professor atualiza-se, capacita-se e aperfeiçoa-se. Portanto, o professor se constrói na sua prática, refletindo criticamente sobre suas ações pedagógicas, numa permanente (re)construção da identidade profissional, participando ativamente do mundo que o cerca.

Mediante a necessidade de compreender quem é esse professor alfabetizador e o que ele narra nas suas histórias de vida, é que me propus, enquanto nova pesquisadora inserida na docência e no contexto da formação de professores alfabetizadores, verificar a situação atual sobre as narrativas das professoras alfabetizadoras.

Dessa forma, realizei um levantamento sobre as pesquisas efetivadas no Brasil para detectar os trabalhos desenvolvidos no campo da educação sobre as professoras alfabetizadoras bem-sucedidas. O recorte temporal refere-se ao período de 2007 a 2018, perfazendo o total de onze anos. Foram levantados dados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e em artigos publicados em revistas especializadas disponíveis na SciELO. Os descritores utilizados para coletar as informações foram os seguintes: Histórias de vida “professoras alfabetizadoras”, “Narrativas autobiográficas” professoras alfabetizadoras e Narrativas autobiográficas “professoras alfabetizadoras”.

Quadro 1-Distribuição das produções de acordo com o descritor e banco de dados-2007/2018

DESCRITOR	BDTD	CAPES	SCIELO	TOTAL
HISTÓRIAS DE VIDA “PROFESSORAS ALFABETIZADORAS”	14	1.200	209	1.423
“NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS” PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	03	148	39	190
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS “PROFESSORAS ALFABETIZADORAS”	01	255	29	285
TOTAL				1.898

Fonte: Dados elaborados pela autora a partir das fontes CAPES, BDTD e SciELO.

Após coletados, os dados foram tabulados e analisados quanti-qualitativamente, com o intuito de verificar quanto à distribuição das produções de acordo com o descritor e banco de dados, distribuição geográfica das pesquisas sobre o referido tema, no período que compreende 2007 a 2018. Para esse levantamento, considerei as pesquisas de mestrado e de doutorado, sendo possível constatar, no geral, 1.898 publicações entre a BDTD, CAPES e SciELO, *a priori*. Redefinindo os descritores para, Histórias de vida “professoras alfabetizadoras”, “Narrativas autobiográficas” professoras alfabetizadoras e Narrativas autobiográficas “professoras alfabetizadoras” diante desses, obtive o seguinte resultado:

Quadro 2 - Pesquisa realizada em nível de Mestrado - 2007/2018

ANO	TÍTULO	AUTOR
2007	AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	LUCIENE CERDAS VIEIRA
2008	AS MARCAS DA SUBJETIVAÇÃO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA	VIVIANE SILVA BARRETO
2008	PROCESSOS FORMATIVOS E CICLO DE VIDA DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA	ELINARA LESLEI FELLER
2010	PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM SÉRIES INICIAIS EM DUAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA	KAIRA WALBIANE COUTO COSTA
2011	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA: A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS	ALINE JULIANA OJA
2013	SABERES E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA BEM SUCEDIDA	LENITA CARMELLO DE ALMEIDA
2015	CONTRIBUIÇÕES DAS DIFERENTES PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA	VANESSA BISPO LIMA
2018	O PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC – E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	RUTH ARAÚJO DA CUNHA

Fonte: Dados elaborados pela autora nas fontes CAPES, BDTD e SciELO.

O quadro acima mostra a distribuição das publicações em nível de mestrado, conforme ano, título e autor. Os dados demonstram que houve um trabalho publicado no ano de 2007, dois em 2008; em 2010 e 2011, uma publicação por ano; em 2013 e 2015, igualmente uma publicação de mestrado referente a cada ano; no ano de 2018, apenas um trabalho. Outro dado analisado, quanto ao perfil dos autores da pesquisa, referiu-se à alfabetização, sob o recorte temporal de 2007 a 2018, analisando teses e dissertações, conforme bancos de dados da BDTD, CAPES e SciELO. A maioria dos pesquisadores sobre alfabetização é do sexo feminino e, no que se refere à formação em nível de graduação, foi observado que autores de diversas áreas fazem pesquisa sobre alfabetização.

Quadro 3- Pesquisa realizada em nível de Doutorado - 2007/2018

ANO	TÍTULO	AUTOR
2005	OS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA DE UMA ALFABETIZADORA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO	MARLI LÚCIA TONATTO ZIBETTI
2006	HISTÓRIAS DE VIDA: SABERES E PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS BEM SUCEDIDAS	MARIA IOLANDA MONTEIRO
2011	EM QUE CONTEXTOS APRENDERAM A ENSINAR OS PROFESSORES QUE PROPICIAM APRENDIZAGENS PERTINENTE À ALFABETIZAÇÃO?	ADELIA DIEB UBARANA
2011	A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA ALFABETIZAÇÃO NORTEANDO OS CAMINHOS PARA O ÊXITO DO PROCESSO DE ALFABETIZAR CRIANÇAS	ANA PAULA DE MEDEIROS RIBEIRO
2014	CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: ELEMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA MOBILIZADOS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA	MARIA SANTOS YWANOSKA GAMA
2014	PROFESSORA ALFABETIZADORA: SABERES DOCENTES NOS ANOS INICIAIS	ROSANE DE CAMILLES DALLA VALLE
2015	TRAJETÓRIAS E PROCESSOS FORMATIVOS NA/DA DOCÊNCIA: MEMÓRIAS E [RES] SIGNIFICAÇÕES	LORENA INÊS PETERINI MARQUEZAN
2015	O AGIR DOCENTE EM CONTEXTO DE EJA: SABERES, GESTOS E PRÁTICAS DO PROFESSOR-ALFABETIZADOR	FÁBIO PESSOA DA SILVA
2017	MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE DE ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DO PNAIC.	JOZEILDO KLEBERSON BARBOSA
2017	FORMAÇÃO PARA ALFABETIZAR: LIÇÕES DE PROFESSORAS QUE APRENDERAM	RITA DE CÁSSIA BARROS DE FREITAS ARAÚJO

Fonte: Dados elaborados pela autora através das fontes CAPES, BDTD e SciELO.

Após o levantamento destes dados, teve início a fase de análise dos resumos, das teses, dissertações e artigos que apareceram com maior frequência, levando em consideração os seguintes critérios: abordagens metodológicas (tipos de pesquisa), procedimentos de pesquisas, os instrumentos de coleta de dados, fonte de fomento e natureza da obra. Os temas das pesquisas mais frequentes versam sobre processos formativos e saberes docentes. Vale ressaltar que grande parte dos pesquisadores pertence às instituições públicas e são do sexo feminino.

Em geral, houve poucas publicações sobre “narrativas de professores”. Gostaria de justificar também que na distribuição temporal das publicações achei interessante analisar alguns trabalhos dentre os levantados e, neste processo, foi possível verificar que os que mais se aproximaram da pesquisa desenvolvida e ora apresentada nesta dissertação: “Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem-sucedidas”, “Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem sucedida”, “Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização?”, e “Formação para alfabetizar: lições de professoras que aprenderam”.

O estudo intitulado “Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas”, de Maria Iolanda Monteiro, Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação, defesa realizada em 24 de março 2006, o trabalho visou ao entendimento do sucesso escolar, na área de alfabetização, pelas experiências docentes, investigando os saberes e as práticas relacionados à vida pessoal, escolar e profissional de quatro alfabetizadoras bem sucedidas, que exerceram a profissão nas décadas de 1950 a 1980, no Estado de São Paulo. Pelo estudo de histórias de vida, a investigação caracterizou as diferentes experiências das alfabetizadoras, identificando os saberes e as práticas que deram sustentação ao trabalho bem sucedido com a alfabetização e os condicionantes que acompanharam a formação docente. A articulação dos saberes da infância pré-escolar, da vida escolar, da trajetória no curso de formação e da vida profissional com o estudo das características das práticas alfabetizadoras justificou o sucesso escolar.

Pela análise dos resultados do estudo acima mencionado, concluiu-se que as várias facetas da história de vida das educadoras com saberes e concepções de ensino, sustentaram o êxito na alfabetização. Apesar de as situações serem bem heterogêneas, o sucesso escolar decorreu da autonomia no trabalho docente para a organização de práticas de ensino, que garantissem a aprendizagem bem-sucedida da leitura e escrita, sempre considerando que toda criança apresentava capacidade para aprender, independentemente das condições socioeconômicas, culturais e de aprendizagem. A análise das práticas educativas sinalizou uma diversificação de estratégias de ensino entre as professoras pesquisadas. Apesar dessa diferença, as docentes apresentaram objetivos semelhantes, visando à aprendizagem de todos e rejeitando qualquer forma de discriminação. Verificou-se, ainda, a criação de rotinas e rituais, durante o desenvolvimento dos conteúdos e das atividades, mas com práticas e aspectos diferenciados. Essa característica confirma a formação de uma ética de trabalho pedagógico. A presente pesquisa oferece, assim, informações para o estudo da alfabetização, enriquecendo a análise dos elementos do trabalho docente, para o êxito escolar, e dos novos dados que possibilitam investigações da temática, também em outras abordagens.

Já a pesquisa “Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização?”, de Adélia Dieb Ubarana da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, defesa realizada em 09 de setembro de 2011, apresenta a investigação com base no percurso formativo de professores que conseguem alfabetizar crianças na escola pública, contextos por eles percebidos como originários e propiciadores dos modos de ação didático-pedagógicos definidores de sua prática exitosa. Esta investigação tomou como sujeitos três professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental que atuaram

em três escolas públicas da cidade de Natal-RN. Mediante múltiplas sessões de entrevistas semiestruturadas e entrelaçando o passado com o presente em narrativas, as professoras rememoraram seus percursos formativos e identificaram, no movimento íntimo de sua constituição pessoal e profissional, em que radicam os sentidos que orientam suas práticas e que se aproximam de significações sociais relativas às teorizações que compõem, na atualidade, um novo paradigma em relação à alfabetização.

Nessa perspectiva, foram encontrados os seguintes contextos de aprendizagem das ações de alfabetizar das professoras: em vivência na infância; vinculados à formação inicial e vinculados à formação continuada. Foi desvelado ainda que desses/nesses contextos a constituição dos sentidos se mostra como: relacional; mediacional; dialógica; contraditória, nem sempre harmônica; multidimensional, ao envolver cognição, emoção e volição; singular e plural, por ser única, não repetível, múltipla e semelhante; e, por fim, imprevisível quanto ao momento de sua constituição, mas previsível quanto à sua natureza significativa e dialógica. Os resultados do processo investigativo apontam que o processo de formação de professor é sempre histórico, social, longo, complexo, não completamente acabado nem precisamente definido; e que, compreendendo melhor a constituição das professoras, apresentam-se possibilidades teóricas de renovação das práticas da formação profissional de professores.

O trabalho “Saberes e práticas de uma professora alfabetizadora bem-sucedida”, de Lenita Carmello de Almeida, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara-SP, consta somente o ano da defesa, 2013, busca investigar a prática de profissionais bem-sucedidos pode fornecer diretrizes relevantes para o trabalho do professor alfabetizador, foco desta pesquisa. Nesse contexto, buscou-se descrever a trajetória profissional, analisar saberes e atividades que configurem a prática pedagógica da professora bem-sucedida participante desta pesquisa, no sentido de entender as razões do seu sucesso na tarefa de ensinar. Trata-se de um estudo de caso desenvolvido com uma professora alfabetizadora bem-sucedida, da rede pública de ensino, com grande experiência nos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre as práticas identificadas, podem ser apontadas: a) atendimento individual e atividades diferenciadas aos alunos que apresentam dificuldade e ritmo mais lento; b) avaliação concernente ao nível de aprendizagem de cada aluno; c) organização espacial da sala de aula conforme a atividade a ser realizada.

Destaca, a seguir, alguns saberes dessa profissional: a) consciência da necessidade de trabalhar com atividades diferenciadas para alunos com diferentes níveis de conhecimento; b) aplicação de práticas vivenciadas em sua infância; c) não discriminação de alunos com

dificuldades. Além da extrema coerência entre seus saberes e práticas, evidenciou-se o grande comprometimento da professora com o ensino na escola pública.

Quanto à pesquisa “Formação para alfabetizar: lições de professoras que aprenderam”, de Rita de Cássia Barros de Freitas Araújo, Universidade Católica de Petrópolis (UCP), defesa em 26 de setembro do ano de 2017, o objetivo geral da pesquisa foi compreender como alfabetizadores que apresentam um trabalho considerado bem-sucedido aprenderam a fazer o que fazem tão bem. Para tanto, foi delineada a seguinte questão: “De que forma(s) alfabetizadores com atuações reconhecidas como bem-sucedidas aprenderam a alfabetizar de modo efetivo, garantindo que, se não todos, a maioria de seus alunos tivesse êxito no processo de aprendizagem inicial do Sistema de Escrita Alfabético Ortográfico (SEAO)”. A Escolha dos colaboradores da pesquisa se deu a partir da indicação de diferentes fontes, tais como profissionais de renome da área, pesquisadores do processo de alfabetização, nomes que emergem na literatura e em eventos de formação e divulgação de pesquisas, entre outras. O trabalho de campo pautou-se nos constructos da Entrevista Compreensiva de Kaufmann (2013), a partir de abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural. Para este estudo, foram selecionadas 18 alfabetizadoras efetivas e cinco pesquisadoras experientes na área da alfabetização e formação docente, norteadas por uma grade de entrevistas flexíveis semiestruturadas.

Os achados, analisados em profundidade, confirmaram a dinamicidade e complexidade do processo de formação do alfabetizador e da aquisição dos saberes para alfabetizar de forma eficiente, bem como sinalizaram caminhos, mesmo que modestos possíveis para que esta venha a ser mais efetiva. Apontam para a formação multifacetada destes profissionais que, motivados por diferentes atividades e relações sociais, alcançam maior autonomia em seu processo de formação, empenhando-se ativamente em seu desenvolvimento profissional permanente.

Após as leituras minuciosas destas publicações, compreendo que a temática que ora apresento se justifica enquanto discussão necessária quando se trata de percursos formativos e práticas exitosas de professoras alfabetizadoras.

3.2 Tipologia da Pesquisa

O estudo a ser realizado enquadra-se na pesquisa de natureza qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, quais sejam: a) na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o instrumento principal é o pesquisador; b) é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou

imagens e não de números; c) o foco da investigação é o processo e não apenas os resultados; d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Neste prisma, compreendo que, por meio da pesquisa qualitativa, é possível o diálogo entre pesquisadores e os participantes do estudo, relação esta que não se dá na neutralidade.

Nesse viés, dentre as formas que poderiam ser assumidas nesta investigação, optei pela Pesquisa (auto)biográfica, na perspectiva proposta por Câmara, Passeggi e Vicentini (2013, p.32) visto “[...] que se interroga sobre os processos de biografização e o testemunho de indivíduos concretos e de ações concretas de grupos sócio-historicamente situados”. Para as autoras, esse tipo de pesquisa vai se consolidando gradativamente e ganhando legitimidade, em que as escritas subjetivas se apresentam como fonte de pesquisa científica, a fim de produzir conhecimento humano.

Enquanto procedimento metodológico, são assumidas as narrativas autobiográficas que, segundo Galvão (2005)

“[...] pressupõe uma postura metodológica firmada na interação entre investigador e participantes, um jogo de relações baseado na confiança mútua e na aceitação da importância da intervenção de cada um na coleta dos dados e na sua interpretação” (GALVÃO, 2005, p. 343).

Para a autora, as narrativas como processo de investigação são um disparador que permite conhecer o

[...] pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar (GALVÃO, 2005, p. 343).

Como pode ser constatado, as narrativas possibilitam ao professor expor suas experiências adquiridas pelas vivências, de modo que se tornem ações formadoras para si. Segundo Josso (2002, p.574), “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem”.

Isso implica dizer que

A organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu/vive e das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida (SOUZA, 2004, p. 405).

É nesse sentido que a escrita de si é formadora, promovendo a aprendizagem biográfica: conhecimentos que emanam da reflexão sobre a experiência vivida e a reinvenção de si, isto é, a transformação das representações de si mesmo mediante a vida ressignificada.

3.3 A Pesquisa (Auto)biográfica

A pesquisa (auto)biográfica desvela um apoio extraordinário na construção identitária do sujeito. A escrita ajuda a formar e liberar o pensamento, a refletir e a ir mais longe na reflexão, a ver em profundidade, a realizar feitos e a se certificar na vida; a escrita possibilita também abertura e a liberdade de deixar tempo para si, de se afastar e de promover uma aproximação até o outro.

Por meio da pesquisa (auto)biográfica, é possível descobrir e aprofundar a ideia de que os acontecimentos da vida são aprendizagens e que eles se revelam como oportunidades de se construir, de se compreender e de compreender o outro e de se compreender a partir da interação e do olhar deste outro.

Para Passeggi (2016), a pesquisa (auto) biográfica interroga a capacidade antropológica de biografização, mediante a qual a pessoa que narra organiza sua experiência em termos de uma razão narrativa. A biografização é, portanto, esse processo permanente de aprendizagem e de constituição sócio-histórica da pessoa que narra. Assim sendo, a pesquisa (auto)biográfica privilegia esses processos de biografização com o objetivo de compreender como os indivíduos se tornam quem eles são.

Segundo Delory – Monberger (2016), biografização é o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para se dar uma forma própria na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros. Esta tomada de forma tem uma dimensão reflexiva e autorreferencial no sentido em que ela consiste em relatar as situações, os acontecimentos dentro de um si mesmo.

Nesse sentido, a biografização surge como uma hermenêutica¹ prática, um quadro de estruturação e de significação da experiência exercendo-se de forma constante na relação do homem com a sua vivência e com seu ambiente social e histórico.

A biografização é entendida como um trabalho de interpretação (busca de sentido) e um trabalho de textualização (escrita ou oral), pelos quais o narrador organiza os fatos pessoais

¹Para Delory-Momberger (2016), a hermenêutica prática se converge no propósito do sujeito dar sentido à vida (bios), a si mesmo (auto) e à própria escrita (grafia). É um processo de desvelamento para si, em que se revelar para os outros, por meio de uma história autorreferente, que se apresenta carregada de significados.

temporais de sua história (autobiografia) ou da história de outrem (biografia), mediante a apropriação de um gênero discursivo, culturalmente herdado.

Ainda segundo Passeggi (2016), as narrativas da experiência, constituem-se verdadeiros processos de descoberta e reinvenção de si. A dimensão heurística e autopoética dessa reflexão permite transformar saberes implícitos em conhecimentos. E no processo permanente de interpretação e reinterpretação dos acontecimentos, para dar sentido às experiências, a pessoa que narra reelabora o processo histórico de suas aprendizagens e se reinventa. É nesse sentido que se pode conceber o uso das histórias de vida ou de narrativas autobiográficas, como processos de pesquisa e formação docente.

3.4 As narrativas autobiográficas como instrumento de coleta de dados

Para compreender melhor o porquê das narrativas, assumidas neste estudo como método de pesquisa, busquei em Galvão (2005, p. 330) sua definição. “Uma narrativa é a representação simbólica de uma sequência de acontecimentos ligados entre si por determinado assunto e relacionados pelo tempo”. Ainda de acordo com a autora, as narrativas não possuem um roteiro fixo e rigoroso a ser seguido, são falas espontâneas carregadas de sentimentos, de emoções e de fatos que marcaram a vida de quem enuncia. São as narrativas, discursos que se entrelaçam e desvelam o que pensam e sabem os sujeitos, são a representação subjetiva de cada informante.

As narrativas provocam mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros e, por este motivo são, também, importantes estratégias formadoras de consciência, forma como as pessoas compreendem a si próprias. Segundo Martins (2015), as narrativas autobiográficas têm o poder de provocar no sujeito a descoberta do significado que conferiu aos fatos experimentados e, a partir daí, proporcionar a reconstrução dessa compreensão ou significação.

Sarmiento (2009, p. 306) revela a dinamicidade das abordagens narrativas ao enunciar que estas

[...] permitem o acesso à compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços configuradores das identidades singulares, construídas nas múltiplas interações entre o passado, o presente e o futuro, o herdado e o projetado, as continuidades e as rupturas, as ligações e os confrontos do sujeito consigo próprio e com os atores que povoam os contextos em que se move.

A narrativa como metodologia de investigação implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida do outro. Não se trata de uma batalha pessoal, mas é um processo ontológico, porque nós somos, pelo menos parcialmente,

constituídos pelas histórias que contamos aos outros e a nós mesmos acerca das experiências que vamos tendo. (GALVÃO, 2005).

A narrativa como método de análise pressupõe o domínio de técnicas linguísticas de interpretação dos textos recolhidos, baseadas em análise semântica que dê sentido quer ao discurso dos narradores, quer aos propósitos da investigação, de forma que, independente da técnica de investigação, o pesquisador precisa muito bem fundamentar seu estudo.

Ainda segundo Galvão (2005), a narrativa constitui um método importante para certos tipos de investigação, quer para o estudo de determinados acontecimentos, quer para coletas de dados, ou para análise das informações coletadas. A narrativa como forma de relato da realidade experienciada por alguém (ou pelo próprio investigador) necessita de um conjunto de qualidades humanas, como uma grande capacidade de interação com o outro, que implica disponibilidade psicológica para ouvir e capacidade de ser capaz de transmitir ao papel as experiências analisadas cumprindo os requisitos que exigem as histórias significativas e os relatos científicos.

Para Ferrarotti (2014), o método biográfico utiliza materiais que são divididos em dois grandes grupos. Um deles refere-se aos materiais biográficos primários, sendo estes as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador em contato com os sujeitos da pesquisa, ou seja, numa relação primária, “face a face”. O outro diz respeito aos materiais biográficos secundários, correspondentes aos documentos biográficos de todo gênero que não foram utilizados por um investigador, numa relação primária, sendo: correspondências, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc.

Continua dizendo, ainda, que todas as narrações autobiográficas relatam, num corte horizontal ou vertical, uma *práxis* humana. Ora, se “[...] a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais” (FERRAROTTI, 2014, p. 70), qualquer prática individual humana é uma atividade sintética, uma totalização ativa de todo o contexto social.

Conforme o autor, uma vida é uma prática que se apropria das relações sociais, as interioriza e as transforma em estruturas psicológicas, através de sua atividade de desestruturação-reestruturação.

Dessa forma, “cada vida humana revela-se, mesmo em seus aspectos mais generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Cada comportamento, cada ato individual aparece, em suas formas mais singulares, como a síntese horizontal de uma estrutura social”. (FERRAROTTI, 2014).

Toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. Uma narrativa biográfica não é um relatório de “acontecimentos”, mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia).

Para Galvão (2005), não se pode deixar de pensar que se pretende recorrer à narrativa, no caso da pesquisa, as narrativas autobiográficas, como forma de relato da realidade experienciada por alguém (ou pelo próprio investigador), é necessário um conjunto de qualidades humanas a ter em conta, como uma grande capacidade de interação com o outro, que implica disponibilidade psicológica para ouvir, uma capacidade de resposta rápida às exigências constantes de uma investigação interativa no terreno e uma capacidade de ser capaz de transmitir ao papel as experiências analisadas, cumprindo os requisitos que exigem as histórias significativas e os relatos científicos.

A narrativa autobiográfica situa-se na sequência de um movimento histórico e cultural que considera o indivíduo como sujeito da sua existência, sendo capaz de refletir e escrever sobre suas experiências e expectativa de vida, capaz de falar de si mediante o ato de narrar a história de sua vida. Nessa tarefa de tentar expressar, por escrito, algo que se deseja ser compreendido, o narrador também se compreende.

A narrativa autobiográfica, para Freitas e Galvão (2007),

[...] inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido (FREITAS; GALVÃO, 2007, p. 220).

Ao narrar o fato de sua vida, acredito que o narrador incorpore o tempo cronológico, transformando este tempo em tempo humano, à proporção de uma vida, cujas experiências anteriores tornam-se sempre um recomeço. Sendo assim, por meio da biografização, o sujeito entende as marcas de sua história, tomando consciência de que é possível investigar o seu passado imaginando seu futuro. Dessa forma, indago: Quem sou eu? Por que penso de uma forma e não de outra? É possível mudar minha história de vida? Como mudar? Faço esses questionamentos enquanto sujeito ao narrar minha história de vida.

São indagações dessa natureza que fazem com que se pense e se reelabore uma história de vida. Creio que, por meio da narrativa autobiográfica, seja possível desvelar a face do sujeito e parte do que viveu e, assim, a torne pública.

3.5 Pesquisa de Campo

Baseada na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica e tendo as narrativas autobiográficas como metodologia de coleta de dados, este estudo foi desenvolvido em duas (2) Escolas Municipais de Rondonópolis, tendo como participantes três (3) professoras consideradas bem-sucedidas pelos seus pares e comunidade escolar.

A pesquisa (auto)biográfica, segundo Souza (2014), tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como prática de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, por meio de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas.

Nesse sentido, ao narrar sua história de vida, o sujeito possibilita ao pesquisador conhecer sobre si, suas experiências e modo de vida, e nessa relação de confiança, o pesquisador ao ouvir, analisar e interpretar as histórias, também se forma, aprende juntamente com o sujeito. Narrar minha vida profissional a partir das minhas lembranças antes a formação inicial, foi importante para definir os caminhos metodológicos e empreender na leitura dos dados colhidos.

Percebi que ao narrar invocamos a memória, sabemos que ela é algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, segundo Souza (2007), ainda que singular e autorreferente, situa-se também num contexto histórico e culturas. A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (SOUZA, 2007).

No percurso de construção desta dissertação, fui instigada pelas minhas próprias memórias, a fim de levantar possíveis nomes de professores que pudessem colaborar com a pesquisa. Essas memórias são oriundas do que vivi enquanto professora ou formadora da Rede Municipal de Rondonópolis, incluindo diálogos que se fizeram ao longo da minha profissionalização, tanto com gestores escolares como com os formadores da SEMED. Neste processo, cheguei ao nome de três professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino, pedagogas, com larga experiência no magistério, as quais adotaram os nomes fictícios de: Emília, com 21 anos de carreira, construído ao longo da história; Isaura, com 25 anos de experiência profissional; e Lívia Eliane, com 24 anos de magistério. Vale lembrar que esses nomes fictícios foram escolhidos pelas próprias participantes.

Escolhidas as professoras agendei uma visita às escolas em que essas professoras atuavam. O objetivo desse primeiro encontro foi comunicar às escolas o meu propósito enquanto pesquisadora, como também, entregar em mãos a Carta de Anuência para autorização da pesquisa de campo.

Diante das anuências, iniciamos a pesquisa de campo. Por intermédio das narrativas autobiográficas foram recolhidos dados e informações para compreender como as alfabetizadoras experientes da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis têm se constituído professoras ao longo do seu percurso profissional. Essas narrativas autobiográficas foram solicitadas, a partir da escrita espontânea sobre a trajetória de vida e formação; da leitura de memoriais autobiográficos, um versando sobre trajetória de vida e formação e o outro sobre a indução à docência e, ao final, foram apresentados dois estudos de casos, um sobre o processo de alfabetização e o outro sobre o desenvolvimento profissional.

Esses instrumentos foram entregues as professoras em momentos diferentes, ao longo do período de coleta de dados, tendo sido negociado um prazo para que após, a leitura, as professoras elaborassem as suas narrativas autobiográficas que versassem sobre cada tema em questão. Vale informar que nem um momento foi solicitado um padrão de escrita. As professoras ficaram livres para discorrerem sobre suas experiências de vida, formação, práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional, enfim tudo que gostassem e achassem relevante socializar. Esses instrumentos serviram como disparadores das experiências vivenciadas ao longo da carreira docente.

O primeiro instrumento foi sobre “Trajetória de Vida e de Formação” (ANEXO A), Já o segundo instrumento foi: memorial “Minha Trajetória de Escolarização e Formação” (ANEXO B), de Marly Souza Brito Farias. O terceiro instrumento foi: memorial “Trajetória Profissional: Batismo de fogo” (ANEXO C), Telma Weiss. O quarto e quinto instrumento foram dois casos de ensino intitulados: “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização” (ANEXO D), de Marly de Souza Barbosa, e “Entre Espelhos” (ANEXO E), de Isa Mara Colombo Scarlati Domingues. Por último foi: memorial “Práticas Pedagógicas no Contexto da Sala de Aula” (ANEXO F).

É importante salientar que a primeira narrativa solicitada às professoras engloba as primeiras memórias de escolarização, perpassando pela formação inicial, pelas primeiras experiências da docência, a fim de desvelar como essas professoras foram se desenvolvendo profissionalmente e sendo reconhecidas bem-sucedidas, enquanto alfabetizadoras.

Oportunamente, foram apresentados os memoriais de duas professoras para apreciação. O primeiro trata de trajetória educacional e o segundo de início de carreira. Depois da leitura

de cada memorial, as professoras foram convidadas a escreverem sobre as temáticas registradas nos memoriais. O memorial foi assumido, nesta pesquisa, como escrita de si.

Para Passeggi (2010),

O memorial como escrita de si é primeiramente uma ação de linguagem. Se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação. Ao simbolizá-los de outra maneira, modificamos a consciência que temos dos fatos, de nós mesmos e de nossa ação no mundo (PASSEGGI, 2010, p. 1).

Os estudos de Abrahão (2011) trouxeram contribuição sobre o memorial, o qual, para a autora, é entendido como

[...] o processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação (ABRAHÃO, 2011, p. 166).

Ao partir das autoras, compreendi que a escrita de si é formadora, promovendo a aprendizagem biográfica: conhecimentos que emanam da reflexão sobre a experiência vivida e a reinvenção de si, isto é, a transformação das representações de si mesmo mediante a vida ressignificada.

O memorial de formação tem dupla função: a de dispositivo de formação e de instrumento de avaliação. Sua dupla face – formativa e avaliativa – é potencialmente enriquecedora, desde que nenhuma delas se sobreponha a outra. Se as autobiografias trazem a suspeita de ficção literária e permitem livre curso à imaginação, o narrador do memorial preocupa-se com a objetividade da escrita e engaja-se com a autenticidade da história que assina como autor(a) (PASSEGGI, 2010).

Outro instrumento a ser utilizado são os casos de ensino. Segundo Mizukami (2007), a partir de Shulman,

“[...] um caso educacional é mais que uma boa narrativa [...] um caso educacional combina, pelos menos, quatro atributos ou funções: intenção, possibilidade, julgamento e reflexão. Estas são funções que explicam ou delineiam o poder educativo dos casos para a aprendizagem” (MIZUKAMI, 2007, p. 10).

Esses atributos colaboram para que o docente reflita criticamente sobre um caso, criando uma nova narrativa.

Os casos de ensino destacam-se pelas vantagens formativas, o que ocorre pela possibilidade do seu uso em qualquer momento do processo de aprendizagem docente. Eles

ajudam a desenvolver os conhecimentos articulando a teoria e a prática, o ensino e o processo de aprendizagem, bem como o conhecimento prático e o conhecimento acadêmico.

Nesse sentido,

O caso de ensino é um instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que contribuem na capacitação dos professores, fazendo com que eles reconheçam eventos novos, bem como, compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação (MIZUKAMI, 2000, p. 153).

Para a autora, é possível, pelos casos de ensino, que novos conhecimentos sejam adquiridos por meio de lembranças e de memórias ativadas no momento em que são rememorados. As análises dos casos podem ser desenvolvidas individualmente, a partir da resolução de questões entregues a eles. Essas questões têm o objetivo de focalizar a atenção de quem os analisa nos aspectos mais importantes. Os casos de ensino, como disparadores de processos reflexivos, proporcionam aos sujeitos a possibilidade de adentrar em seu mundo interior e lembrar, interpretar e reinterpretar momentos e episódios de vida e formação.

Os episódios escolares tornam casos de ensino por meio das narrativas. Esses casos possibilitam aos seus usuários a reflexão de suas ações no contexto escolar e podem ajudar os docentes a redimensionar sua prática pedagógica.

Para Nono e Mizukami (2002, p. 72), um caso de ensino é definido como um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, dos participantes envolvidos e da realidade da situação experienciada. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas.

Desse modo, compreende-se que os casos de ensino se tornaram uma ferramenta de grande importância para o desenvolvimento profissional da docência. Esses casos, geralmente, retratam situações de conflitos, expõem os episódios vividos pelos sujeitos, possibilitam a construção de novos saberes, bem como a reflexão da/na prática profissional, possibilitando uma aproximação entre a teoria e a prática. (NONO; MIZUKAMI, 2002).

Os casos de ensino adquirem importância, uma vez que apresentam potencial como instrumento de desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico e de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Concebem um conjunto de acontecimentos interligados

e estes se tornam histórias com informações importantes para o leitor acerca do professor como sujeito principal no contexto escolar.

A elaboração de casos de ensino, além de permitirem ao professor que descreve a situação vivida pensar sobre seu ensino, parece garantir que os conhecimentos mobilizados por ele, diante de uma situação escolar específica, estando contextualizados, sejam registrados, podendo ser, posteriormente, acessados, examinados, discutidos, utilizados, repensados e modificados por outros colegas. E essa era minha intenção, perceber o movimento de acessar, examinar, discutir, utilizar, repensar, modificar, concordar, discordar e escrever sobre o seu processo de ensinar e aprender.

Os professores podem utilizar os estudos de casos de ensino, já que os mesmos oferecem vantagens para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico por parte dos professores. Algumas dessas vantagens podem se destacar: o auxílio no desenvolvimento, pelo professor, de destrezas de análise crítica e de resolução de problemas; provocação de uma prática reflexiva; familiarização com a análise e a ação em situações complexas que ocorrem em sala de aula; implicação do professor em sua própria aprendizagem profissional; explicitação e desenvolvimento de crenças e conhecimentos do professor que estão na base de sua prática de sala de aula; desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico, entendido como a forma de pensamento que permite ao professor a transformação de conteúdo em ensino.

Além das vantagens acima citadas, Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012) destacam algumas características dos casos de ensino, a saber: trata de uma narrativa que possui um enredo; expõe um único ou vários episódios escolares reais ou fictícios; retrata uma situação de conflito; possibilita a construção de pontes entre teoria e prática e a reflexão das teorias pessoais de/sobre ensino; pode ser usada em diferentes etapas da formação (formação inicial e continuada) e em diferentes contextos (ensino presencial e a distância); aborda diferentes temáticas (educação inclusiva, áreas específicas de conhecimento, educação indígena, etc.); combina muitos elementos: análise, julgamento/avaliação, problematização, planejamento, decisão, etc.; contempla o contexto e/ou processo escolar: gestão, comunidade, aluno, professor, sala de aula, currículo, ensino, aprendizagem, entre outros.

Diante do potencial dos casos de ensino, a análise de estudos de casos foi assumida nesta pesquisa a fim de ajudar a compreender as práticas de ensino das professoras alfabetizadoras, bem como sua gestão escolar. Enfim, tudo o que possa ser narrado por ela e que me ajude a apreender a competência que foi construída, a partir da *práxis*, do agir concreto e situado destas participantes (RIOS, 2006).

Neste percurso, defendo que a narrativa autobiográfica como processo de reflexão pedagógica permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. A narrativa é, também, um processo de interação com o outro, e, nessa medida, ajuda a compreender qual o papel de cada pessoa na vida dos outros.

Diante do esboço traçado, a pesquisa de campo de que trata este trabalho teve início no dia dezesseis de abril do ano de dois mil e dezoito, quando foi efetuada a primeira visita às escolas em que houve o contato com as equipes gestoras. Na ocasião, houve receptividade cordial à pesquisadora, tendo os sujeitos demonstrado grande satisfação ao saber que as professoras das referidas escolas tinham sido escolhidas para fazerem parte desta pesquisa de mestrado. É importante ressaltar que estive nas duas escolas no dia dezesseis, visto que era dia de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e, dessa forma, encontraria todos os professores reunidos no planejamento escolar.

No dia seguinte, terça-feira, dezessete de abril, dia de Horas de Trabalho Pedagógico (HTP), voltei à escola e o primeiro contato com as professoras teve como finalidade, além de efetuar o convite para participar da pesquisa, esclarecer o objetivo desse estudo, deixando claro o porquê da escolha das referidas professoras. Foi entregue o primeiro instrumento para coleta de dados, a fim de iniciar a escrita das narrativas autobiográficas, as quais foram utilizadas na dissertação. Primeiro Memorial “Trajetória de Vida e de Formação”.

Esse instrumento sugeria às professoras que elaborassem um texto relatando o modo como tinha se constituído professora ao longo da sua vida de escolarização e desenvolvimento profissional, levando em consideração os sucessos, fracassos, avanços, dificuldades, dilemas, impasses, motivações, frustrações, aprendizagens e outros aspectos que considerassem relevantes e que, de algum modo, deixaram marcas e influenciaram na trajetória de vida e formação. Neste dia, foi solicitado que as participantes escolhessem um nome fictício para serem nomeadas na dissertação, resguardando, assim, suas identidades. As professoras concordaram em escolher um nome para representá-las, como já apresentei anteriormente. Outro aspecto que ficou acertado foi quanto aos instrumentos a serem utilizados na pesquisa: memorial e caso de ensino. Esses instrumentos foram disparadores das experiências vivenciadas ao longo da carreira docente das professoras.

No dia quinze de maio, retornei às escolas para entregar às professoras o segundo instrumento da pesquisa, sendo o Memorial: “Minha Trajetória de Escolarização e Formação” (Marly Souza Brito Farias). As professoras tiveram um prazo considerável para a leitura e construção do memorial, sendo importante observar que a pesquisadora estava

sempre à disposição das professoras para esclarecer quaisquer dúvidas que apresentassem na elaboração das suas escritas. Em onze de junho, retornei às escolas para recolher o segundo instrumento e já deixar com as professoras o terceiro instrumento, Memorial: “Trajetória Profissional: Batismo de Fogo” (Telma Weiss). De posse do terceiro instrumento, retornei às escolas no dia nove de julho para deixar o quarto e quinto instrumento: Caso de Ensino “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização” (Marly de Souza Barbosa) e “Entre Espelhos” (Isa Mara Colombo Scarlati Domingues), entregues no dia nove de julho e recolhido no dia sete de agosto. Após as análises das narrativas, percebi que ainda faltavam dados referentes as atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, então, retornei as escolas no dia quatro (4) de fevereiro para deixar o sexto instrumento: Memorial “Reflexões sobre Práticas Pedagógicas no Contexto da Sala de Aula”. Esse instrumento propõe às professoras a elaboração de um texto, destacando algumas práticas desenvolvidas na sala de aula com os alunos e que elas consideram práticas exitosas que evidenciaram aprendizagem de todos ou quase todos os alunos.

Foram várias as idas e vindas às escolas e também nos encontrávamos em outros espaços que coincidentemente não eram combinados, como nas formações na SEMED, em consultórios médicos, em festas, enfim, convivíamos basicamente nos mesmos espaços, considerando a aproximação das nossas moradias nos bairros circunvizinhos.

É importante relatar que a pesquisadora vem acompanhando, há tempo, o trabalho pedagógico dessas professoras, visto que desde o ano de dois mil e treze (2013), quando na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa, Programa do Governo Federal desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) as mesmas foram cursistas e realizaram as formações com esta pesquisadora.

Portanto, conheço parte das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras nas salas de aulas, devido às atividades sugeridas pelo PNAIC, que exigia a aplicabilidade, com os alunos, de algumas atividades desenvolvidas na formação.

Outro espaço de interação com as professoras se deu nas discussões dos temas propostos nos encontros de formação da Rede Municipal de Ensino, já que exerço a função de formadora de professores alfabetizadores, conforme já relatado e, ainda, as práticas bem-sucedidas por essas professoras conforme relatavam seus colegas e equipe gestora das escolas.

É interessante esclarecer que

[...] ultrapassados os primeiros obstáculos, as fases de coleta são morosas e exigem uma dedicação quase constante, uma vez que a análise é, em grande parte, simultânea, para que haja um retrocesso da informação coletada e interpretada junto dos sujeitos que viveram as experiências, resultando num texto em que haja participação na sua própria construção (GALVÃO, 2005, p.342).

Assim, compreendo que

As narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos. São marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (SOUZA, 2014, p. 43).

Dessa forma, assumi a análise compreensivo-interpretativa das narrativas, a fim de evidenciar a relação entre o pesquisador e os participantes numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação. O propósito foi de compreender as histórias de vida e formação, bem como os fatos vividos e as experiências adquiridas ao longo da carreira docente, evidenciando-se nas narrativas dos sujeitos implicados nessa pesquisa.

Para Souza (2014), há duas importantes questões a considerar:

[...] a primeira diz respeito ao exercício constante de escuta e leitura para a construção de unidades de análise temática em articulação com a totalidade da história narrada, contrapondo-se a ideia de categoria. A segunda refere-se as questões postas entre pesquisa (auto)biográfica e o trabalho com as narrativas, exigindo uma posição ética no processo da pesquisa, em função da totalidade dos conteúdos das histórias (SOUZA, 2014, p. 45).

Em conformidade com o autor, o pesquisador precisa ter ética quando na utilização de fragmentos, aqui entendidos como unidades de análise temática; necessita ter o cuidado para agrupar as experiências contempladas nas narrativas e nos excertos biográficos de forma que mantenha fiéis a ideia e a escrita dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Tendo em vista a ampliação dos modos de análise e das implicações da pesquisa narrativa em processo de pesquisa de investigação, cabe destacar o lugar que ocupa a triangulação das fontes com histórias de vida (Narrativa autobiográfica, Memorial e Estudo de caso).

Nesta perspectiva, a triangulação de fontes narrativas e biográficas pode permitir a apreensão de questões relacionadas às trajetórias e percursos de vida-formação dos sujeitos, aprendizagens e experienciais construídas ao longo da vida, bem como questões concernentes ao cotidiano escolar e ao trabalho docente no espaço social e escolar. (SOUZA, 2014).

Com as narrativas em mãos, iniciei a transposição para escrita na dissertação. Foram momentos dolorosos, muitos deles, sozinha, mas tinha clara a importância desse momento para

o meu crescimento enquanto pesquisadora, de forma que fui delineando minha pesquisa. Foram momentos extremamente importantes, enriquecidos pelas leituras, reflexões, análises e interpretações das narrativas.

Elegi, para esta pesquisa, três eixos que serviram de análise para as narrativas autobiográficas das professoras.

- ✓ Eixo 1 – **Percursos formativos**: experiências familiares, de escolarização e de formação inicial. Nesse eixo, investigo as experiências de infância, de escola e de formação acadêmica.
- ✓ Eixo 2 – **Desenvolvimento profissional**: lembranças rememoradas da passagem de professor iniciante a experiente e formação continuada. Neste eixo, exploro as vivências em início de carreira e da vida profissional até os dias atuais,
- ✓ Eixo 3 – **Reconhecimento profissional de alfabetizadoras bem-sucedidas**: situações que evidenciam a desenvoltura docente com êxito. A partir deste eixo, destaco as práticas exitosas e o reconhecimento profissional.

Esses eixos foram construídos pautados nas questões e nos objetivos que nortearam esta investigação. No transcorrer desta pesquisa tive a oportunidade de procurar as professoras e mostrar a análise que vinha realizando, a partir das narrativas autobiográficas coletas. O Primeiro encontro se deu no dia quinze do mês de maio, quando retornei às duas escolas para apresentar minhas primeiras escritas referentes às interpretações das narrativas das professoras. Dessa vez, as professoras verificaram, certificaram e constataram que a minha compreensão e interpretação do percurso vivido por elas estavam coerentes com os fatos e acontecimentos narrados. Quero lembrar que as duas escolas em que as professoras trabalham fazem Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) em um mesmo dia, fato que favorece as idas às escolas, ou seja, as professoras estão presentes nas segundas e terças-feiras em período integral nas escolas, num determinado período em sala e noutro, em planejamento.

Outro momento que retorno às escolas, foi em fevereiro de 2019, quando havia finalizado a análise-compreensiva de cada professora que dispuseram a colaborar com essa pesquisa. Meu intuito sempre foi certificar minha leitura sobre o desenvolvimento profissional de cada participante.

É neste sentido que apresento e discuto os dados analisados de três (3) professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino, pedagogas, efetivas, com larga experiência no magistério, consideradas bem-sucedidas pelos seus pares e comunidade escolar: Emília, com 21 anos de carreira construído ao longo da história, optou por este nome devido à paixão que tinha pelo Sítio do Pica Pau Amarelo. Amava a boneca Emília. Recorda que saía correndo da

escola, após o término da aula, para assistir ao Sítio do Pica Pau Amarelo, que começava às 17h e 30min. Diz que o Sítio teve e ainda tem grande contribuição para sua formação, enquanto pessoa e hoje profissional. Todos os anos trabalha com Monteiro Lobato, destacando a sua importância para a literatura infantil, especialmente a brasileira.

Outra informante, Isaura, com 25 anos de experiência profissional, escolheu esse nome devido à telenovela *Escrava Isaura*. Em 1976, aos 12 anos de idade, a professora assistiu, pela primeira vez, a uma televisão e, nesse período, passava a telenovela *Escrava Isaura*. A professora relata que se emocionava muito com as cenas da novela; coincidentemente, sua mãe tinha o mesmo nome Isaura (*in memoriam*). A terceira, Lívia Eliane, com 24 anos de magistério e justifica sua escolha por esse nome se deve pelo fato de ter recebido, no ano de 2018, duas alunas com deficiência. Dessa forma, duas profissionais foram designadas para auxiliá-la no trabalho da sala de aula, uma das quais como professora auxiliar e a outra como intérprete. Devido à grande contribuição recebida por essas profissionais, a professora então faz uma homenagem quando se autodenomina com os seus respectivos nomes, Lívia e Eliane. Afirma que é uma forma de valorizar e reconhecer o trabalho prestado por essas competentes “companheiras”, como chama, de forma carinhosa, essas profissionais. É importante observar que as professoras optaram pelos nomes fictícios para preservar as suas identidades.

A sequência do texto contempla a apresentação e análise das narrativas das professoras alfabetizadoras.

4 NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR PROFESSORAS EXPERIENTES AO LONGO DA CARREIRA

Nesse momento, me disponho a ouvir e dialogar a respeito das experiências vividas por professoras experientes ao longo da carreira docente, por meio das narrativas autobiográficas, buscando conhecer os percursos formativos, o desenvolvimento profissional e o reconhecimento profissional de alfabetizadoras bem-sucedidas.

4.1 A análise das narrativas autobiográficas: uma andorinha sozinha não faz verão

O professor constrói sua *performance*, sua trajetória de vida, especialmente profissional, a partir referências diversas, de convívios variados, do entrelaçar de histórias referentes à família, à vida escolar primária, secundária e acadêmica. Suscitar no professor o desejo de ativar sua memória e relembra todas essas referências e convidá-lo a reviver e refletir sobre sua vida pessoal e profissional, a descobrir e atribuir significados à sua vida, ao seu fazer, é fazê-lo entender-se como sujeito histórico, social e cultural que está na e faz a história, que participa dos processos de vida de sujeitos variados, que modifica visões de mundo e se modifica com e partir da visão do outro, atribuindo assim, sentidos variados à sua vida.

A produção de narrativas permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado a expressar organizadamente seus pensamentos.

As narrativas autobiográficas permitem analisar histórias de vida de professores, oferecem a possibilidade de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura do seu ponto de vista e, ainda, tornar públicas essas vozes. Uma história de vida ou o relato de uma experiência pessoal fazem emergir todo o aspecto formativo dos acontecimentos, porque o narrador não pode evitar ser levado a explicar como compreende essa trajetória e quais os referenciais de interpretação que lhe permitiram perceber, analisar e compreender o momento de transformação que relata.

As experiências vividas no percurso profissional de professoras alfabetizadoras serão os fios condutores para esta pesquisa, que tem como objetivos específicos:

- Analisar os percursos formativos percorridos por professoras alfabetizadoras, incluindo a sua escolarização, formação inicial e desenvolvimento profissional.

- Identificar como se deu/dá a busca pelo desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras, especificamente os acontecimentos impulsionados na passagem de professor iniciante a experiente.
- Apresentar como as professoras foram sendo reconhecidas profissionalmente como alfabetizadoras bem-sucedidas, ao longo de suas trajetórias profissionais.

Neste transcurso de escrita, busquei, nas narrativas autobiográficas das professoras, os dados e informações que ajudaram a compreender como as professoras alfabetizadoras têm se constituído professoras bem-sucedidas ao longo do seu desenvolvimento profissional.

A partir de todos os instrumentos coletados, respeitando e seguindo os eixos de análises: Percursos formativos, Desenvolvimento profissional e Reconhecimento profissional de alfabetizadoras bem-sucedidas, vou apresentar o percurso de vida e formação vivido por cada professora participante dessa pesquisa.

4.2 Os percursos formativos: experiências e vivências na busca do vir a ser professora

O primeiro eixo de análise refere-se aos **percursos formativos**: experiências familiares, de escolarização e de formação inicial. Nesse eixo, investigo as experiências de infância, de escola e de formação acadêmica.

Destaco que durante o desenvolvimento profissional do professor este vai construindo saberes e experiências, os quais são acumulados em seu repertório de vida e profissão.

O segundo eixo de análise diz respeito ao **desenvolvimento profissional**: lembranças rememoradas da passagem de professor iniciante a experiente e formação continuada. No segundo eixo, exploro as vivências em início de carreira e da vida profissional até os dias atuais.

Enfatizo que, no decorrer do percurso profissional do alfabetizador, as vivências e experiências de vida contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

O terceiro eixo de análise concerne ao **reconhecimento profissional de alfabetizadoras bem-sucedidas**: situações que evidenciam a desenvoltura docente com êxito. Neste eixo, destaco as práticas exitosas e o reconhecimento profissional.

Ressalto as situações vividas por professores no decorrer da profissionalização docente e que contribuiram para o reconhecimento profissional. Conforme Imbernón (2011, p.30), “[...] A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral, e há necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influências sobre outros seres humanos”.

Conforme Imbernón (2011), o conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e reside, mais do que no conhecimento das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir “juízos profissionais situacionais” baseados no conhecimento experimental na prática.

Dessa forma, o conhecimento prévio, as experiências vividas (familiares, escolares, formação), a reflexão das ações no contexto escolar, bem como, as trocas de experiências, constituem os conhecimentos necessários para além dos conhecimentos das disciplinas.

Para Hermann (2010), pensar a educação como experiência, como acontecimento, é importante reconhecer sua dimensão estética, por meio da qual se tem

“[...] a possibilidade de reter particularidades que são irredutíveis ao pensamento racional, oferecendo refúgio à pluralidade, à diferença, ao estranho, influenciando a criação de novos modos de vida e de novas orientações para o agir” (HERMANN, 2010, p. 67).

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, Larrosa (2002), diz que a experiência trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

A estética significa percepção pelos sentidos, sensibilidade ou conhecimento sensível, sendo de percepção, um sentido intenso acerca do que se deve dizer e fazer, essa sensibilidade não é frágil ou submissa, é uma sensibilidade que seja capaz de definir características que são demandadas da relação pedagógica. É com essa sensibilidade que peço licença às professoras

alfabetizadoras para dialogar com suas narrativas e apresentar seus percursos formativos vividos durante o processo da docência.

Seguem as narrativas das professoras **Emília, Isaura e Livia Eliane**, as quais contribuam para que pudesse compreender e apresentar o caminho trilhado por estas professoras e como este caminhar delineou o percurso formativo, o desenvolvimento profissional e culminou no reconhecimento profissional que as fazem ser consideradas como alfabetizadoras bem-sucedidas. As narrativas das professoras possibilitam o desvelar das experiências familiares, da escolarização, da formação inicial, bem como das lembranças rememoradas da passagem de professor iniciante a experiente, da formação continuada, além das situações que evidenciaram a desenvoltura docente exitosa das alfabetizadoras. Para melhor compreensão das histórias das professoras, optei em trabalhar individualmente com cada uma das participantes, seguindo os três eixos de análises. É com respeito e admiração que apresento as histórias de vida e formação das alfabetizadoras.

4.2.1 Professora Emília em narrativas autobiográficas

Emília (Primeira Narrativa, Reflexões sobre “Trajetória de Vida e de Formação”, abril, 2018) inicia sua narrativa citando Rubem Alves (2002, p.1):

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim “*affetare*”, quer dizer “ir atrás. É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto.

Ao ler os relatos de Emília fui fazendo correlação com a citação que apresentou no início de sua narrativa, pois eles têm forte relação com as vivências e experiências evidenciadas nas narrativas autobiográficas que foram cunhadas por ela, ao longo do processo de coleta de dados.

Em sua primeira narrativa, são evidenciados o período da infância, a convivência em família, momentos de dificuldades na vida e financeira, reconhecimento dos esforços dos pais, lutas, sentimentos, interesse pela licenciatura, admiração e desejo pela profissão, como se pode constatar:

[...] minha infância se deu em Goiás, sou a quarta filha de seis irmãos, meus pais eram pobres, mas muito trabalhadores. [...] me recordo da dificuldade em que foi para que minha mãe pudesse estudar e trabalhar depois de um determinado tempo de casada, com filhos pequenos, e ainda tinha a tarefa de

cuidar dos afazeres da casa, as lutas foram grandes, mas valeu a pena, me lembro também com muita alegria da minha mãe exercendo a função de professora. Foi a partir das experiências vividas juntamente com minha mãe no exercício da sua docência, que minha admiração pela profissão de professor iniciou-se. (Primeira Narrativa, Reflexões sobre “Trajetória de Vida e de Formação”, abril, 2018)

O discurso de Emília é carregado de lembranças e sentimentos, os quais vêm à tona naturalmente e deixam transparecer várias nuances do seu percurso de vida pessoal e profissional. Nesse contexto, merece destaque a figura de sua mãe, que também era professora e a influenciou positivamente. O que ela enuncia remete às palavras de Larrosa (2011, p.14), quando este expõe sobre a importância do saber da experiência para a ação docente, entendendo por experiência “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai passando ao longo da vida e que vai conformando o que alguém é”.

A experiência pressupõe que o acontecimento, como algo que vem de fora, afete o sujeito, produza efeitos no que é, no que pensa, no que sente, no que sabe. Larrosa (2011, p. 14) apresenta “[...] o saber da experiência como um saber finito, por estar relacionado ao amadurecimento do indivíduo em particular”.

Esse amadurecimento é necessário e contribui para a constituição da história do sujeito, o que é reforçado por Abrahão (2008, p.186), para quem a história de vida viabiliza ao professor “[...] buscar na sua memória o saber advindo da sua experiência, o saber experiencial”.

Pode-se dizer, de acordo com a autora, que a pluralidade dos saberes docentes é interpretada na prática, na experiência, com vivências significativas que vão sendo compreendidas e com a seleção dos conhecimentos necessários a atuação no cotidiano do trabalho docente.

Emília reconhece que o despertar do desejo de ser professora se deu a partir das experiências vividas com sua mãe na função de professora, demonstrando uma eterna afeição e uma grande admiração por ter tido uma mãe professora, guerreira, comprometida, determinada, que fez muita diferença em sua vida e na vida da sua família. Foi então, desde pequena, presenciando sua mãe no exercício da profissão, convivendo com livros e escritas, os quais despertaram o desejo e o gosto pela docência. O que fica evidente é que as lembranças de Emília quanto às marcas deixadas por sua mãe, enquanto professora, determinaram sua profissionalização.

[...] o interesse pela Licenciatura surgiu quando ainda pequena vi minha saudosa mãe exercendo a profissão de professora. Envolvida com livros e cadernos, em minha casa minha mãe fazia o uso constante da leitura e isso um ato cotidiano e prazeroso, a memória que tenho da minha mãe sempre foi vê-la lendo, ou por prazer, ou para os estudos. Este ato rotineiro de minha mãe

fez nascer em mim o prazer pela leitura, aprendi a ler pelo exemplo, mas também pela vontade de conhecer o mundo e aos seis (6) anos comecei a ler. Foi através do exemplo de minha mãe demonstrando gosto pela leitura que despertou em mim o desejo de ser como ela, queria muito ser professora. (Segunda Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Minha Trajetória de Escolarização e Formação”, maio, 2018)

Os relatos de Emília se aproximam da constatação de Cunha (1997), quando a autora reconhece a importância da influência familiar e afirma que o professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências, como sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica e, ainda, sua convivência com o ambiente de trabalho, entre outras representações ou imagens que identifica e toma para si.

Apaixonada por poesia e poema, Emília rememora as lembranças do tempo de escola (Quarta Narrativa, Reflexões sobre o Caso de Ensino “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”, julho, 2018). ‘Ah! Que saudades que tenho.... As mais remotas lembranças da minha infância, das brincadeiras, da primeira vez que fui para escola, me fazem lembrar de um poema de Casimiro de Abreu’:

MEUS OITO ANOS

Oh! que saudades que tenho
 Da aurora da minha vida,
 Da minha infância querida
 Que os anos não trazem mais!
 Que amor, que sonhos, que flores,
 Naquelas tardes fagueiras
 À sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais!
 Como são belos os dias
 Do despontar da existência!
 — Respira a alma inocência ...

Emília, depois de ler o primeiro Caso de Ensino “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização” apresentado à ela, vai descrevendo em sua narrativa, por meio das memórias, seu percurso de escolarização.

[...] minha ida para a escola foi tranquila e muito esperada por mim. Aos sete anos comecei a estudar no SESI (Serviços Social da Indústria), uma escola muito conceituada e era para filhos de pais que trabalhavam na indústria. Minha primeira professora foi a Zélia, ela era muito bonita, alta, cabelos longos. Tenho na memória até hoje o crachá de mesa que ela fez com letra cursiva, sua letra era linda, acho que a minha letra é bonita por conta da letra da professora Zélia. [...] como eu era a maior da sala, muitas vezes ela pedia para eu olhar a turma enquanto ela saía da sala, (como eu me sentia muito

importante). Foi nesse contexto que aprendi a ler, foi muito rápido, não fiz o primeiro ano, isso marcou minha história [...] fui direto para a segunda série, daí para frente não foi tão bom quanto no jardim da infância, sabia ler mas nos outros conteúdos eu não sabia muito, principalmente nas continhas, resolução de problemas, no 2º ano houve troca de professora, essa não dava muita atenção para quem tinha dificuldades, hoje compreendo que precisava de atendimento individualizado e em casa também quase não era ajudada, embora minha mãe fosse professora (Quarta Narrativa, Reflexões sobre o Caso de Ensino “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”, julho, 2018)

Emília recorda com muito carinho o início da sua escolarização, desde muito cedo desejava ir para a escola, assim como muitas crianças na sua idade. Sua primeira professora da infância foi um marco em sua vida, além da beleza física, recorda de alguns dons dessa professora e estes foram herdados por Emília.

A história de Emília se assemelha a de muitas crianças que por alguma razão foram direto para segunda série dos anos iniciais e não estavam, como ela mesmo expõe, aptos para o salto dado. A narrativa de si, especificamente sobre a infância, o processo inicial de escolarização e a alfabetização, de acordo com Souza (2013), inscrevem-se em experiências e aprendizagens individuais e coletivas, a partir dos diferentes contextos vividos por cada sujeito. Segundo esse autor, “[...] As formas eleitas por cada um para falar de si, da infância, da entrada na escola, da alfabetização e das diferentes lembranças revelam aprendizagens experienciais e experiências formadoras das/sobre as trajetórias” (SOUZA, 2013, p. 30), porque o mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, por meio das associações livres do processo de evocação, com base em aprendizagens construídas ao longo da vida.

Quando uma pessoa relata os fatos por ela vividos percebe-se que ela reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados, o que, de acordo com Cunha (2010), possibilita ao sujeito significar os fatos por ele vividos, de modo a reconstruir e reconstituir a compreensão de si.

Ao rememorar os fatos vividos no início da sua escolarização, Emília lembra da importância que tinha ao ser solicitada pela professora para realização de algum fazer, talvez seja por isso que aprendeu a ler muito cedo, dessa forma, a professora deu autonomia para que a leitura fluísse em sua vida, permitindo assim, aos olhos desta docente que ela pudesse ir para a próxima série, apesar de ainda apresentar pequenas dificuldades nas demais disciplinas. Em seu excerto fica evidenciado que hoje compreende que a professora da 2ª série não demonstrava interesse com os alunos que apresentavam dificuldades, fato que ainda se repete nas escolas contemporâneas.

Emília deixa registrado, em seu memorial, que seu percurso no universo acadêmico é marcado pela motivação e vontade em prosseguir os estudos

[...] nos anos 80 iniciei o curso de Magistério na cidade de Goiânia, Goiás, no Instituto de Educação de Goiás (IEG), mas foi na Escola Sagrado Coração de Jesus [Rondonópolis] que conclui o Magistério. Em 1993, ingresso no curso de Letras, curso importante, principalmente para mim que passei a compreender melhor a linguagem humana articulada [...], nesta direção, motivada pelo estudo após o término da graduação em Letras em 1996 a vontade de seguir uma trajetória de estudos, motivada por aqueles que acreditavam em mim, passei por um processo seletivo para o curso de pós-graduação em Literatura, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Rondonópolis, concluindo este em 1999. (Segunda Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Minha trajetória de escolarização e formação”, maio, 2018)

A trajetória acadêmica de Emília foi marcada pela continuidade e progressão dos estudos, compreendendo a importância do conhecimento para além da entrada no mercado de trabalho, ou seja, para sua própria desenvoltura humana. Determinada a prosseguir com os estudos e motivada pelos colegas, inicia o curso de pós-graduação/especialização em Literatura. Ao discorrer sobre sua trajetória, deixa pistas sobre a importância de se compreender melhor a linguagem humana e destaca o valor da leitura para sua escolarização. Seria essa consciência que a encaminhou às salas de alfabetização?

O percurso de vida da mãe de Emília, os laços familiares, o convívio, as vivências e experiências de vida, interferiram em suas ações e decisões da mesma. Este percurso traz à discussão os estudos de Souza (2013, p. 2), quando esclarece que “[...] a trajetória de escolarização, numa dimensão relacional e como conhecimento de si, revela lembranças e aprendizagens sobre a formação construídas nos espaços familiar e escolar”. Ainda segundo o autor, “[...] as referências feitas às diferentes pessoas do convívio familiar e de outros contextos, as quais exercem influências no percurso da vida são evocados, não de forma densa e descritiva, mas sim como vinculadas à ‘aprendizagem experiencial’ da vida de cada sujeito” (SOUZA, 2013, p. 2, grifos do autor).

Prosseguindo, nas reflexões do segundo memorial “Trajetória profissional: Batismo de fogo”, a professora recorda o início da carreira docente, em seu relato demonstra ter passado por diversas experiências e essas contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.

[...] comecei a trabalhar como professora em escola particular (1992), Escolinha Turma da Mônica. Iniciou ali meus primeiros passos como regente de sala de aula, e tive a oportunidade de ser orientada e observada pela experiente educadora professora Elza, onde aprendi muito no início da minha docência. (Terceira Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Trajetória Profissional: Batismo de Fogo”, junho, 2018)

[...] em 1997, iniciei a carreira docente na rede municipal de Rondonópolis como professora concursada, ao assumir o concurso público, tive a oportunidade de trabalhar numa escola da zona rural, com as séries iniciais. No ano seguinte retornei para escola da zona urbana e nessa oportunidade fui convidada a trabalhar na coordenação pedagógica. Foi uma experiência diferente no início da minha carreira observei a complexa tarefa que é de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico, bem como, no preparo da formação continuada da unidade escolar. (Terceira Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Trajetória Profissional: Batismo de Fogo”, junho, 2018)

[...] muitas coisas por mim vividas ainda nos anos iniciais da minha vida escolar, serviram para sustentar aquilo que eu sempre ponho em prática, não deixar os alunos abandonados a seus próprios meios. Muitas vezes fui motivada por mim mesma a seguir e construir meus caminhos que por vezes foram de trocas, mas também por superações que despertam e nos movem aos interesses em seguir a carreira de docente. (Terceira Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Trajetória Profissional: Batismo de Fogo”, junho, 2018)

Como se constata, por meio dos relatos, as aprendizagens docentes acontecem desde o início da carreira e prolongam durante toda a trajetória de formação docente, sendo que as experiências e vivências adquiridas no início da docência são importantes e ajudam na constituição profissional. Em um dos trechos da narrativa da participante, fica evidente a correlação que ela faz com o que vivenciou na 2ª série, o distanciamento da professora quanto às suas dificuldades de aprendizagem, não tendo apoio ou acompanhamento individualizado por parte da sua professora para que pudesse sanar ou minimizar estas dificuldades. Essas marcas deixadas no início da escolaridade da professora a ajudaram na reflexão e tomada de decisão da ação docente que deve assumir, possibilitando novas situações de aprendizagens e a disponibilidade em ajudar as crianças a superarem suas dificuldades de aprendizagens.

A este respeito resalto que:

[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, [...] das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente (MARCELO, 1999, p. 118).

Considerando a importância das experiências e aprendizagens adquiridas ao longo de sua vida, a professora Emília compreende que é preciso buscar a qualificação para suas ações nas formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), bem como na formação centrada na escola e nas Políticas Públicas do Ministério da Educação (MEC).

[...] durante todo o processo de escolarização, bem como o desenvolvimento profissional da minha carreira, sempre esteve presente a vontade de avançar nos conhecimentos com teorias relevantes ao saber fazer pedagógico [...] dado a importância de manter-me atualizada e também preocupada em melhorar minha prática, sempre estive presente nos cursos de formação ofertados pela

Secretaria Municipal de Educação (SEMED), nas formações, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), centradas na escola. (Segunda Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Minha Trajetória de Escolarização e Formação”, maio, 2018)

A educadora demonstra vontade em conhecer mais as práticas significativas que ajudam os alunos a avançarem no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, busca as leituras e reflexões nos referenciais teóricos que subsidiam suas ações docentes na sala de aula, construindo assim práticas exitosas. Ela tem buscado nas formações oferecidas pela Secretaria de Municipal de Educação, bem como as centradas na escola, suporte teórico, os quais ajudam a assegurar uma prática que seja capaz de melhorar a aprendizagem dos alunos, como também contribuir com os colegas no sentido de socializar um pouco das suas experiências profissionais, relatando as práticas desenvolvidas ao longo da sua carreira docente.

Os excertos apresentados encaminham para o entendimento de que

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de ‘aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão’ (IMBERNÓN, 2002, p. 45, grifo do autor).

A busca pela melhoria de sua ação pedagógica de Emília não fica apenas centrada em cursos de formação, como já narrou. Apresento a seguir um excerto de sua narrativa autobiográfica em que ela relata mais detalhadamente como vai se tornando professora em busca de práticas exitosas, além de participações de programas de formação.

[...] busco melhorar minha ação pedagógica no contexto da sala de aula, por isso estou sempre aberta a novas práticas, isso se faz necessário, pois estamos diante de alunos contemporâneos, [...] procuro vincular-me as novas propostas de ensino com o objetivo de melhorar minha ação docente cada vez mais e também contribuir para a garantia da alfabetização plena dos alunos com domínio da leitura e escrita, [...] foi com a formação do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), que aprendi como a criança constrói o pensamento para formular hipótese de leitura e escrita, [...] e formação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), ampliou ainda mais o trabalho com a saberes interdisciplinar e o trabalho com a sequência didática, [...] outro fator decisivo na minha ação docente é o atendimento individualizado aos alunos com dificuldades na aprendizagem, [...] sempre procurei atender a todos na sua especificidade, isso com certeza contribuiu para o sucesso do trabalho realizado, uma vez que tenho bons resultados com as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, pois na grande maioria todos aprendem. (Quarta Narrativa, Reflexões sobre o Caso de Ensino “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”, julho, 2018)

Quando se trata de situações que evidenciam a desenvoltura docente com êxito e o reconhecimento profissional, a professora narra que é preciso estar atenta às novas propostas de ensino, no entanto, é preciso que haja uma reflexão acerca das práticas desenvolvidas no

contexto da sala de aula de forma que, o professor tenha clareza acerca de quais propostas de ensino são capazes de tornar seus alunos aprendizes autônomos, gerando assim, aprendizagens significativas. Nesse sentido, a reflexão sobre a prática, depois de certo tempo, segundo Franco (2012), fica impregnada no sujeito, o professor fica mais cuidadoso com relação àquilo que ele propõe ensinar.

Ainda segundo Franco (2012, p. 201), para análise e avaliação das práticas, será necessário um trabalho contínuo, de forma que haja uma auto-observação, refletindo sobre as transformações na realidade que as ações práticas produzem, reconstruindo suas percepções, construindo novas teorias sobre as práticas. É nessa perspectiva que a professora busca, incessantemente, participar de programas e cursos de formação, no intuito de aprimorar sua prática pedagógica, ampliar seus conhecimentos e atender seus alunos em suas necessidades.

Ao agir deste modo, Emília se coloca em constante movimento, num processo de aprendizagem que se configura como um *continuum*. A busca pelo novo, pelas suas necessidades formativas são provenientes das experiências vivenciadas ao longo de sua trajetória profissional. Para Mizukami (2012, p. 246), o processo da aprendizagem docente acontece durante toda a trajetória de vida profissional, “visto como um *continuum*” dentro deste *continuum* situa-se a iniciação à docência e se prolonga por toda vida. O dito pela autora a este respeito se aplica à experiência docente de Emília, tendo em vista que sua vivência profissional, de acordo com o que enuncia, lhe possibilitou a aquisição de conhecimentos e experiências que propiciaram reflexões teóricas essenciais à sua prática e que corroboraram para que, ano após ano firmasse seu compromisso para com a escola pública e com a aprendizagem de seus alunos.

Nesse sentido, a experiência e a confiança na condução do trabalho pedagógico foram construídas e significadas simultaneamente. Emília garante que “compromisso e responsabilidade não podem faltar para com o ensino público” e arremata:

[...]compreendo que a escola é um espaço político democrático em que todos possam aprender, ser cidadão, e assumir compromissos sociais, enquanto sujeito da própria história, isto é, ser estar no mundo. (Quinta Narrativa, Reflexões sobre o Caso de Ensino “Entre Espelhos”, julho, 2018)

As palavras de Emília remetem às reflexões de Freire (1981), ao enfatizar que os homens, enquanto sujeitos, não só vivem, mas existem e esta existência é histórica e se efetiva nas relações entre os sujeitos e o mundo, de modo que ambos se transformam e se formam nesta relação.

Na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico, conforme assinala Freire (1981):

[...] o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que historicamente, se dão as situações limites [...] através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais (FREIRE 1981, p.107).

Assim como Freire (1981), Emília acredita que o sujeito na sua existência é capaz de criar sua história de vida e transformá-la na medida em que se encontra no mundo, na relação com outros sujeitos. Considera que todos são capazes de aprender, para além disso, vê a escola como uma possibilidade de ascensão social e credita nesta a possibilidade de construção de novas aprendizagens e de compreensão da realidade.

Prossigo com as análises da professora Emília, quando em suas reflexões vai deixando pistas de que o saber da experiência é construído no caminhar e acredita que é preciso compartilhar aprendizagens e colaborar com os colegas para que possa haver melhoria na aprendizagem dos alunos.

[...] sempre que oportuno auxílio o trabalho das colegas no fazer pedagógico. Já tive a oportunidade de ensinar colegas como proceder, com turmas de segundo e terceiro ano do primeiro ciclo, para alcançar a aprendizagem exitosas com os alunos [...] nos momentos de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e que podemos conversar sobre nossas experiências, trocar atividade e informações sobre os procedimentos pedagógicos, sempre sou convidada a contribuir com os colegas relatando minha experiência com a alfabetização e minha prática docente. (Quarta Narrativa, Reflexões sobre o Caso de Ensino “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”, julho, 2018)

A esse respeito, Sarmiento (2017) afirma que:

[...] a formação ganha sentido quando é promovida pelos próprios professores enquanto agentes capazes de identificar as suas necessidades e potencialidades de construção de conhecimento e, ainda, quando se realiza nos seus espaços de atuação, no sentido de construção de escolas aprendentes, ou seja, de ações coletivas que, sem ignorar o valor de cada indivíduo e o seu próprio desenvolvimento. Por fim, é na interação dos professores com as crianças e as comunidades que se fazem as principais aprendizagens não técnicas, mas fundamentais, da profissão (SAMENTO, 2017, p. 296).

Ao que se observa, ao descrever suas memórias, Emília vai deixando registrado seu empenho e compromisso para com a sua profissão e afirma que, para alcançar bons resultados junto aos alunos, se faz necessária a efetivação de um trabalho que dê conta do acompanhamento individual e colaborativo dos avanços e dificuldades discentes. Para ela, relevante e primordial se faz a avaliação escolar que, em sua visão, se constitui como

[...] um processo importante e necessário para o sucesso dos trabalhos desenvolvidos, [...] em 2011 lotei numa sala de 1º ano e optei por acompanhar a turma no ano seguinte no 2º ano, obtive um resultado de 99% de

aproveitamento, dado obtido pelo diagnóstico de leitura da avaliação interna da escola, [...] em 2013 com os resultados da Provinha Brasil, também foram alcançados os melhores resultados dentro das turmas do 2º ano do I Ciclo, incluindo minha turma [...] no ano de 2016, dado aos esforços, competência, estudos e compromissos dos professores da Escola em que atuo, alcançamos o 1º lugar no Sistema de Avaliação do Ensino Municipal (SAEM), [...] é claro que somado ao sucesso, tem alguns entraves por não conseguir atingir a todos e isso considero como dificuldades e fracassos, não só docente, mas da escola pública que deveria atender a todos. (Terceira Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Trajetória Profissional: Batismo de Fogo”, junho, 2018)

Ao registrar sua experiência e compreensão acerca da avaliação da aprendizagem, Emília concretiza, na prática, as palavras de Luckesi, (1996), para quem a avaliação configura-se como um processor em que o professor, a todo instante, volta o olhar para o que está fazendo, num movimento crítico e constante. Este olhar, que é cuidadoso e criterioso, é responsável pela decisão de melhorar a prática pedagógica, de rever as estratégias de ensino e aprendizagem, de avaliar e reavaliar o projeto de trabalho pensado para determinado grupo de alunos, o que resulta na identificação de possíveis impasses e entraves, quando da efetivação deste projeto. Ao agir deste modo, ao identificar dificuldades e avanços, possibilidades de sucessos e de insucessos, o educador tem condições de rever e melhorar suas ações, de replanejar os caminhos de modo a redimensionar a ação pedagógica e buscar a garantia da aprendizagem de todos os alunos.

Para a professora, a avaliação é um ato extremamente importante para a organização do trabalho docente, por isso é que ela parte sempre de um diagnóstico individual para saber o que os alunos já sabem e a partir deste ponto ampliar ou fazer avançar a aprendizagem dos alunos. Quanto ao seu trabalho docente, relata que

[...] no dia a dia da sala de aula busco trabalhar da seguinte forma, relata ela: sempre realizo diagnóstico de aprendizagem com os alunos para identificar as fases em que se encontram as aprendizagens, parto de um texto que se sabe de cor, sempre os deixo a vontade quanto à escolha desse texto. A partir disso passo a ter uma compreensão melhor sobre os alunos e o que eles já sabem sobre a escrita e a leitura. De posse disso, passo a planejar as aulas de forma a atender a todos, cada um com as suas especificidades e sempre que oportuno dou atendimento individualizado, pois acredito que todos os alunos têm possibilidade de aprender [...] aos poucos vou conhecendo os alunos e descobrindo o que sabem e o que ainda não conseguiram aprender. Trabalho com sequência didática, pois essa propicia o desenvolvimento de atividades dentro das demais áreas do conhecimento proporcionando a introdução o aprofundamento e a consolidação do conteúdo proposto de forma interdisciplinar, desenvolvo também projeto de leitura, como por exemplo, a obra de Monteiro Lobato, destacando a sua importância para a literatura infantil, especialmente a brasileira. Acredito que se o aluno frequenta as aulas, enquanto professora, passo os ensinamentos e faço as mediações necessárias, desse modo, a aprendizagem tende a se efetivar, esse processo é constante e permanente, por isso sempre cobro dos meus alunos, e sempre que necessário,

dos pais a presença dos filhos em sala de aula. Se faltar tem que justificar o porquê da falta. Há pais que mandam bilhete justificando e outros que vem até a escola para comunicar a falta se a acaso ocorrer. (Sexto Memorial “Reflexões sobre Práticas Pedagógicas no Contexto da Sala de Aula”, fevereiro, 2019)

Um fator importante no processo ensino aprendizagem é quando o professor acredita que todos os alunos têm capacidade para aprender, que, de uma forma ou de outra, todos aprendem e nessa crença, a professora Emília busca, nos referenciais teóricos, novas possibilidades de ensino, redimensiona sua ação pedagógica, organiza seu planejamento de forma a atender as especificidades dos alunos. Provavelmente por ser uma professora que está sempre renovando sua proposta de ensino, trocando experiências com os pares, mobilizando as discussões nas formações, é que a mesma tem se destacado dentre os colegas, pois sempre é convidada a relatar sobre sua prática pedagógica nas formações da SEMED, socializando com seus pares um pouco das suas experiências profissionais, as quais foram desenvolvidas ao longo da sua carreira docente.

Emília considera as práticas avaliativas necessárias para o bom desempenho dos seus alunos, valorização esta que corrobora com o dito por Monteiro (2006) ao tratar sobre esse tema. Para a autora, a prática avaliativa se apresenta como recurso decisivo para a organização das práticas de leitura e escrita e para as intervenções pedagógicas, visando o sucesso escolar dos alunos.

A ação dos desempenhos dos alunos consiste na investigação do que tem feito, como tem feito e o porquê de determinado resultado. Para o alcance deste diagnóstico, faz-se necessário que o docente recorra a vários instrumentos avaliativos e implemente estes em seu fazer diário, de modo que as práticas avaliativas adotadas possam orientar o planejamento das aulas, a reflexão sobre o trabalho efetivado e os resultados obtidos, com vistas à adoção de estratégias individuais e coletivas de ensino, além da (re)organização das práticas pedagógicas, visando o êxito de todos.

É nesse contexto que a professora chega aos seus 20 anos de docência, com compromisso e responsabilidade, dispendo-se a ensinar os meninos e as meninas quase sempre na sua plenitude, considerando que todos são capazes de aprender e, nesse movimento, a aprendizagem acontecesse de fato, conforme demonstram os resultados citados acima. Ao relatar suas experiências, Emília deixa transparecer que tem consciência de seu papel na educação. Emília tem consciência de seu papel na educação.

Durante toda essa caminhada me fiz sujeito da história. Pude contribuir com meus pares numa relação de troca e de aprendizagem. Por fim, são relatos da travessia da aprendizagem, num processo de pesquisa e investigação que

passamos a nos constituir sujeitos da própria prática. Esse é o melhor reconhecimento que o profissional da educação possa ter, o de contribuir para que o outro seja autor da sua história. (Terceira Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Trajetória profissional: Batismo de fogo”, junho, 2018)

Ao entender-se como sujeito histórico e cultural e assumir que, enquanto profissional, sua formação de deu de modo individual e coletivo, Emília se mostra aberta a novas aprendizagens, à troca de experiências e disposta a dividir com o outro o saber por ela construído ao longo de anos de trabalho, estudo e dedicação. A relação com o outro e a compreensão de que este se configura como essencial para a formação e o crescimento profissional certamente foram fundamentais para que esta professora pudesse ser considerada bem-sucedida. A esse respeito, Martins (2015, p. 37) diz que “Intuo, nestas idas e vindas, que o tempo de nossas vidas está constituído pelo que sucede ao passarmos por nossas experiências”. É assim que vejo Emília se desenvolvendo profissionalmente.

É neste movimento que Emília vai construindo sua história de vida e formação. Suas narrativas deixam claro que é possível construir um caminho que seja capaz de colocar o sujeito em ação, de modo que este possa refletir sobre seu e fazer e, neste processo, colaborar com a formação de outros sujeitos, assim como ela tem feito ao longo da sua vida profissional. Apesar da evidência de sentimentos que denotam dificuldades, dúvidas e incertezas, a professora tem trilhado um caminho de conquistas e sucessos que fazem parte de sua trajetória pessoal e profissional e a tornam uma educadora realizada e feliz com a profissão.

4.2.2 Professora Isaura em narrativas autobiográficas

Os dados a seguir são pertencentes a segunda participante dessa pesquisa, professora Isaura. Confesso que ao ler sua narrativa, fui tocada por uma forte emoção, pois a professora deixa transparecer em seus excertos sentimento de tristeza, sofrimento, perda, dificuldades acarretadas pela dura vida que vivenciou junto com sua mãe e seu irmão. Entendo que a infância dessa professora não é diferente a de muitas crianças que vivem hoje a realidade do nosso país, muitas vezes são desprovidas do mínimo que é o alimento. Mesmo diante das dificuldades vividas por Isaura, percebo que, em nenhum momento, a professora evidencia sentimento de revolta ou coisa desse tipo, por não ter vivido sua infância na sua plenitude. Ao contrário, busca a superação conciliando o trabalho com o estudo na tentativa de oferecer uma vida melhor para si e sua família. Quando o assunto é família, Isaura, ainda menina, não mediu esforços no sentido de contribuir com a renda familiar e, para tanto, opta em estudar no período noturno

para trabalhar no período diurno, sacrificando seu período de descanso, como meio viável de contribuir com a ampliação da renda familiar.

[...] minha vida [no trabalho] começa antes da minha carreira profissional. Tive uma infância e uma adolescência muito difícil junto de minha mãe e meu irmão caçula, sendo às vezes privada de ter o necessário, que era a alimentação [...] desde os nove (9) anos comecei a trabalhar meio período vendendo sabão caseiro juntamente com meu irmão, sabão este feito por minha mãe. Todo dinheiro era para ajudar no sustento da casa. Com 13 anos de idade, passei a estudar a noite com a autorização da minha mãe, foi neste ano que meu pai faleceu. (Primeira Narrativa, Reflexões sobre “Trajetória de Vida e de Formação”, abril, 2018)

O que Isaura evidencia em suas palavras remete a construção de uma identidade para si, “mas não se pode perder de vista nesta identidade para si que não há individualidade sem ancoragens coletivas (família, pertencas e grupos diversos, sobre os quais todos e cada um tem uma história!” (JOSSO, 2007, p. 431).

Nesse sentido, a família para Isaura tem uma grande importância, e ao reconhecer a necessidade financeira familiar começa a trabalhar desde muito cedo para ajudar a mãe no sustento da casa tendo que assumir funções de adulto enquanto ainda era uma criança e este fato foi agravado com a morte de seu pai. Fato relevante e pertinente a ser destacado na fala da professora refere-se à responsabilidade assumida pelas mulheres da família. O que Isaura traz em seu memorial revela uma situação não rara em nossa sociedade atual, na qual a figura da mulher aparece, em muitas famílias, como provedora, fato comum nos dias atuais.

Os memoriais são formas de registros extremamente importantes para a vida das professoras, uma vez que nestes documentos são evidenciadas experiências de ordens diversas, relatos que rememoram e eternizam vivências mais ou menos importantes, mais ou menos produtivas, positivas ou negativas, mas que, sem dúvida, marcam a vida de cada informante, seja no âmbito profissional ou pessoal, como o convívio com a família, por exemplo. Sobre a família, Isaura relata:

[...] me recordo de momentos alegres vividos por mim, quando as férias chegavam. Eu tinha a oportunidade de passar uns dias com minha irmã no sítio, brincava com meus sobrinhos, enfim, eram momentos de muita alegria e gostoso de reviver. (Primeira Narrativa, Reflexões sobre “Trajetória de Vida e de Formação”, abril, 2018)

Apesar das dificuldades e dos momentos tristes vividos na infância pela professora, ela também recorda com felicidade as poucas oportunidades que tinha de agregar a família com o lazer, lembra dos momentos alegres ao visitar a irmã, em especial a satisfação ao estar com os

sobrinhos. A expectativa para chegada desse dia era grande por parte da professora. Assim como Isaura, muitos professores tiveram uma infância difícil.

Ao rememorar o início de sua escolarização, a professora narra com detalhes a falta de infraestrutura que havia na escola, relembra as brincadeiras no pátio da escola e o fato de ter repetido o primeiro ano de escolaridade, devido à falta de documentação que a primeira escola não tinha. Lembra com carinho da merenda preparada por sua mãe, sendo marcante o fato de que sua mãe recomendava que dividisse sua merenda com os colegas.

[...] iniciei meus estudos na escola que fora construída em um sítio vizinho, era uma escola de pau-a-pique coberta de capim sape, os acentos e as mesas eram tabuas compridas pregadas em tocos de madeira, sendo os acentos mais baixos do que a tabua que servia como mesa, de forma que podia passar por baixo para não atrapalhar os colegas, porque sentava várias crianças uma ao lado da outra. [...] minha mãe preparava a merenda e colocava no “embornal” ou “capanga” que era chamado na época, sempre colocando a mais, recomendando dividir a merenda com quem não tinha me recorde bem da farofa de ovo com farinha de milho e açúcar, [...] no momento do recreio brincávamos de esconde-esconde, pique, esconder varinha, e banhávamos no córrego que passava a poucos metros da escola. [...] mudamos para a cidade de Rio Verde (GO), pois meu pai estava doente, fui estudar na Escola Estadual “Manoel Ayres” iniciando na primeira série, pois na escola da fazenda não tinha documento para provar que tinha estudado, lá era os próprios pais que se ajuntavam para pagar a professora para que os filhos tivessem um pouco de conhecimento. [...] estudei a primeira e segunda série nessa escola, mudamos de bairro e fui para a Escola Vila Amália onde estudei a terceira série com a professora Irmã Isabel uma freira muito amorosa; na sexta-feira era tudo de bom, pois tínhamos aula de artes, brincadeiras no pátio, e na aula de religião, ela levava uma toca disco e fazia a vontade dos alunos, pois se podia escolher qual a música religiosa que se queria ouvir. No ano seguinte voltei para a Escola “Manoel Ayres” para cursar a quarta série. O que me marcou muito, neste ano, foi uma visita surpresa que a professora fez com todos os alunos da sala à casa da supervisora que estava grávida e cada um levou presente para o bebê; mas, para a tristeza de todos, ela faleceu no parto. (Segunda Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Minha Trajetória de Escolarização e Formação”, maio, 2018)

Ao ativar a memória do tempo da infância, a professora Isaura conduz e induz a ativação de minhas memórias no que tange ao meu memorial, quando em minha narrativa trago a lembrança da merenda preparada por minha mãe, como cheirava bom, e esse cheiro despertava em mim o desejo para comer daquele delicioso alimento, me recorde que era feito com muito carinho e capricho pela minha mãe. Que delícia! Comida cheirosa, gostosa. Saudade desse tempo. Sobre este assunto, busco diálogo com Rosa e Ramos (2008), quando dizem que determinados odores têm seus sentidos, seja particular ou coletivo. Essa condição possibilita que memórias sejam revividas e ressignificadas à medida que o sujeito da experiência possa, de olhos fechados, identificar determinados odores característicos daquele lugar.

Além das lembranças da merenda no período de infância, a professora recorda também com carinho da professora da terceira série, pelo fato de esta ter sido tão amorosa consigo, lembra ainda de outra professora que, apesar de tempos atrás deixavam os alunos livres para escolherem algumas atividades, o que não era comum para aquela época. Mas, essa escolha era centrada na força e influência da educação religiosa, tão comum à época. As lembranças de Isaura referentes a essas professoras me fizeram lembrar o conto “Dona Licinha”, de Fanny Abramovich, o qual trabalhei em uma formação com os professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis. Este conto possibilitou o suscitar de muitas reflexões acerca da metodologia utilizada por Dona Licinha para alfabetizar sua turma, como também sobre a liberdade que esta dava para seus alunos no contexto da sala aula. Esses episódios muitas vezes ficam adormecidos e ao ler a narrativa de outros sujeitos, ativam nossa memória, trazendo à tona as boas lembranças e também lembranças não tão boas, como por exemplo a que a professora Isaura traz em seu excerto referente à escola do campo em que estudou.

Mesmo diante das boas lembranças da infância, a professora fala também em sua narrativa sobre as condições precárias da escola do campo na qual ela estudou. Sobre este assunto, Correia (2012), a partir de seus estudos, afirma haver certa desvalorização e abandono, por parte do poder público, das escolas do campo e este fator, extremamente negativo, carrega consigo suas consequências, como a desvalorização deste tipo de escola e de educação, até mesmo por parte de quem dela depende. Isto se deve, em partes, do não investimento nesta escola, que gera má condições de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a não qualidade da educação e isto pais e alunos não querem. Como alternativa, “resta” a procura por outra escola, a urbana, ou, “da cidade”, como dizem muitos pais e alunos.

Os dados evidenciam a existência de dois projetos de educação, um direcionado à burguesia e o outro à classe trabalhadora. Neste último, podem-se vislumbrar, ainda, dois outros projetos considerados distintos em alguns aspectos: um que visa atender às escolas localizadas na cidade, com suas estruturas também, na maioria, precárias, e o outro, à escola do campo, com precariedades ainda muito maiores do que se vê nas escolas urbanas.

Os excertos de Isaura deixam transparecer outro momento de tristeza para ela que, assim como eu, também vivenciou, no início da sua escolarização, a perda da supervisora da escola, conforme já descrevi neste texto. Sobre as lembranças que a narrativa de um sujeito pode ativar em outro, Galvão (2005, p. 331) enfatiza que

[...] uma história de vida ou o relato de uma experiência pessoal fazem emergir todo aspecto formativo dos acontecimentos, porque o narrador não pode evitar ser levado a explicar como compreende essa trajetória e quais os referenciais

de interpretação que lhes permitiram perceber, analisar e compreender o momento de transformação que relata.

O discurso de Isaura revela suas que suas experiências vividas durante a escolarização, o esforço dos pais para que a mesma estudasse, como também a convivência com as professoras, as quais valorizavam e respeitavam os alunos. Esta experiência de valorização e respeito do educador para com seus alunos marcaram de modo positivo a vida pessoal e profissional desta professora, conforme enuncia:

[...] em 1982 iniciei o Ensino Médio no Curso técnico em habilitação para o Magistério, mas só conclui em 1986, porque reprovei no terceiro ano por cinco décimos na disciplina de matemática, isso marcou minha vida com muita tristeza, pois trabalhava o dia todo e do trabalho já ia para o colégio, só chegava em casa à meia noite. [A escola] era distante e tinha que ir a pé, porque não tinha transporte público na época. Nesse ano de 1986, cursei o quarto ano do magistério “Estudos Adicionais”, especialização em alfabetização no Colégio Estadual “Martins Borges”, no Município de Rio Verde, Estado de Goiás, onde adquiri muitos conhecimentos nas diversas disciplinas. (Segunda Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Minha Trajetória de Escolarização e Formação”, maio, 2018)

[...] no magistério, tive uma excelente professora que ministrava a disciplina de estágio supervisionado, essa professora procurava transformar seus alunos em profissionais competentes, passando pela observação, semi regência e regência, nas escolas centrais e periféricas da cidade, para ter ciência da realidade das escolas e saber o que é ser professor. [...] confesso que essa professora conseguiu fazer de mim se não uma excelente, pelo menos uma boa professora. (Segunda Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Minha Trajetória de Escolarização e Formação”, maio, 2018)

A professora, apresenta em sua carreira acadêmica, um dado muito interessante, que foi a importância da disciplina de estágio supervisionado no curso de magistério. Compreende que essa disciplina foi fundamental para sua constituição docente, além da excelente professora que ministrava essa disciplina. Quando se fala da importância do estágio é porque este traz muitas contribuições para o aluno, segundo Marquesin (2012), essas contribuições levam a conceber que, ao adentrar na sala de aula, o aluno da formação inicial tem, pela primeira vez, a oportunidade de fazer a leitura da profissão docente não mais na condição de aluno, e sim como aprendiz da profissão. Desse modo, o estágio se configura como um rico momento para a formação docente, sendo de extrema relevância para que este possa compreender, na prática, na vivência de situações reais, como se constitui de fato uma sala de aula, como agem os alunos e como proceder diante de variadas e desafiantes situações do cotidiano. O estágio, então, é algo tanto desafiador para o futuro professor como também necessário, fundamental, pois contribui sobremaneira para a formação do professor.

A esse respeito, Rosa e Corradi (2007) explicam que o estágio é o tempo/espço de contato do licenciando com o mundo vivo da instituição educativa, em que o constituir-se professor vai acontecendo à medida que experiências vão tomando formas e significados.

O estágio aproxima-se da ideia de experiência, na medida em que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2000, p. 21).

Ao rememorar sua vivência no período do estágio e a importância deste para seu percurso formativo acadêmico, Isaura afirma que este vivenciar lhe proporcionou experiências, acontecimentos e conhecimentos que ajudaram na sua profissionalização docente, ou seja, deixou marcas positivas que contribuíram para sua constituição enquanto sujeito docente. Discorrer sobre as situações já vivenciadas, ativar a memória passada no presente faz com que o sujeito que enuncia ative e atualize as lembranças, sendo capaz de reler e ressignificar suas vivências e experiências a partir do relato do acontecimento vivido, conforme afirma Perez (2003).

O ato de lembrar e descrever situações vividas e registradas na memória transporta o sujeito para um passado que guarda tantos momentos bons, positivos, quanto momentos não tão bons, mas que o reviver traz à tona. Neste ato de enunciar o já vivido, Isaura traz à tona a lembrança de sua reprovação, ativando a dimensão sensível do ato de lembrar, pois esse foi um período que acarretou muita tristeza em sua vida, episódio difícil de apagar de sua memória. Apesar de tudo, Isaura não se deixou abater, pois após anos sem estudar, concluiu o Curso de Geografia.

[...] no ano de 2002, graduei em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade de Cuiabá (UNIC). No ano de 2004, concluí o curso de Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Em 1998, ingresso na rede municipal de ensino de Rondonópolis, como professora efetiva, através do concurso público do ensino fundamental. (Segunda Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Minha Trajetória de Escolarização e Formação”, maio, 2018)

Mesmo ficando bom tempo sem estudar, ao retomar os estudos, ela demonstra gosto, desejo e determinação em prosseguir sua vida acadêmica, haja vista que em 2002 concluiu sua graduação e, em 2004, a especialização. Outro detalhe importante a se observar é quanto à formação da professora, mesmo formada em Geografia, assume o concurso para professor do

Ensino Fundamental dos anos iniciais, o que se tornou possível apenas pelo fato de possuir a formação do Magistério.

Ao assumir o concurso para docente dos anos iniciais, a professora compreende que é preciso buscar o seu desenvolvimento profissional e, então, recorre às formações continuadas como meio para aprimorar sua atuação docente e afirma que

[...] durante meu percurso profissional, participei de vários cursos de formação na área da alfabetização promovidos pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) Entendo a importância desses para melhorar minha prática pedagógica, entre eles o Gestar I (2007); Gestar II (2008); Programa de formação de professores alfabetizadores do Ensino Fundamental de apoio à leitura e à escrita (PRALER) (2007); Pró-letramento (2007); Programa de alfabetização “Se Liga” do Instituto Ayrton Senna, também (2007) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. Sempre participei também do momento de formação continuada centrada na escola, horários de trabalho pedagógico coletivo (HTP), momentos de estudos, reflexões e tomadas de decisões. (Terceira Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Trajetória Profissional: Batismo de fogo”, junho, 2018)

Isaura apresenta um currículo formativo bastante rico e interessante durante o seu período na docência. Participou das formações realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), como também das realizadas pela escola, isso por entender a importância dessas formações para a constituição de boas práticas as quais ajudam nos trabalhos no dia a dia da sala de aula.

A esse respeito, Marcelo (1999) compreende que:

Os processos de formação inicial ou continuada possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar os seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem (MARCELO, 1999, p. 26).

Ainda segundo este autor, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado como um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional.

Quanto ao seu desenvolvimento profissional, a professora relata que

[...] procurei adquirir, ao longo da minha vida e de minha formação novos caminhos, para aperfeiçoar os meus saberes, busco as formações centrada na escola e ainda, as ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), daí, novos conhecimentos vão surgindo e assim vou construindo novas aprendizagens, ajudando meus alunos na superação de suas dificuldades [...]. (Terceira Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Trajetória Profissional: Batismo de Fogo”, junho, 2018)

Isaura demonstra preocupação em aperfeiçoar sua ação docente, o que a faz buscar na formação continuada novos caminhos, novos saberes, no intuito de que estes a ajudem a

redimensionar seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a melhorar sua prática docente. A busca pelas formações é uma constante ao longo da sua vida profissional, pois acredita que o professor deve estar aberto a novos saberes para construir novos conhecimentos e, desse modo, ajudar seus alunos no processo ensino aprendizagem.

A respeito da prática docente e do conhecimento do professor, Sarmiento (2017) afirma que o professor só ensina o que é capaz de ensinar, isto é aquilo que sabe e que a efetivação do ato de ensinar limita-se ao conhecimento que o sujeito possui em relação ao objeto de conhecimento com o qual trabalha. Nesse sentido, vou compreendendo que esses saberes são advindos de processos de formação realizados pelo professor durante seu percurso profissional, mas não é qualquer formação. Assim, concordo com Sarmiento (2017), quando esta posiciona-se a favor de uma formação de professores no âmbito de uma racionalidade crítica, entendendo os docentes como intelectuais críticos, capazes de questionar os pressupostos educativos vigentes, bem como capazes de pesquisarem, com o seu coletivo profissional e, em articulação com diferentes formas de construção de saberes, buscar respostas para questões do seu cotidiano profissional.

É importante ressaltar que a formação só tem sentido quando o professor consegue articular os conhecimentos adquiridos e, partir desses refletir e posicionar-se a favor de novas aprendizagens tanto para ele, professor, quanto para os alunos. É nessa perspectiva que Isaura tem buscado as formações, como se pode constatar:

[...] ao ter contato com uma sala de alfabetização, terei uma sala de aula heterogênea de conhecimentos e experiências prévias dos educandos [...] sendo mediadora na construção do conhecimento, oportunizo o contato com diversidades de práticas de leitura e atividades diversificadas que criem situações que os levem a refletir, questionar, criar hipóteses e levem a criança à participar de forma independente. Compreendendo o funcionamento da escrita alfabética é imprescindível, portanto, preciso planejar ações que conduzam a aprendizagem de todos, nesse sentido, busco nas formações conhecimentos que me ajudam na construção de um ensino que dê conta das diferenças de aprendizagens encontradas na sala de aula. (Quarta Narrativa, Reflexões sobre o Caso de Ensino “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”, julho, 2018)

A experiência adquirida pela professora ao longo da docência possibilita constatar que uma sala heterogênea favorece a aprendizagem dos alunos, pois a heterogeneidade exige metodologias e estratégias diversificadas, possibilitando um ensino diferenciado, que favoreça a aprendizagem de todos. Esse entendimento só é possível quando há um longo percurso de docência e uma maturidade profissional acerca do constante fazer pedagógico. A professora considera importante os conhecimentos e experiências prévias dos alunos, por isso traz à tona

a questão da heterogeneidade da sala de aula. Esta é de fato uma das questões mais importantes no fazer pedagógico, ou seja, o reconhecimento da diversidade em sala de aula e a compreensão de que a heterogeneidade possibilita, favorece a aprendizagem do sujeito em interação com o outro, mas o professor precisa planejar de acordo com esta realidade. Para Charlot (2013), a ideia de heterogeneidade permite combater a ideia de que há carências nos alunos dos meios populares, para o autor, eles não têm carência; têm, sim, outra forma de se relacionar com o mundo, outro tipo de vínculo com o mundo, outra forma de entrar em um processo de aprender “[...] é claro que há alunos que sabem coisas e outros que não sabem. Esse não saber, entretanto, não é carência, pois se trata de um fenômeno derivado, uma consequência, e não um elemento primeiro que caracteriza uma pessoa” (CHARLOT, 2013, p. 162).

Caminhando nos trilhos das análises dos ditos por Isaura, apresento um trecho em que ela considera, além da heterogeneidade, a avaliação como um outro fator importante ao processo ensino aprendizagem ao registrar que:

[...] outro aspecto que eu considero extremamente importante para um ensino de qualidade é quando a formação nos dá possibilidade de fazermos a avaliação das nossas ações docentes, ou seja, enquanto professora, eu preciso avaliar se meus alunos estão aprendendo ou não, como eles estão aprendendo, como posso fazer para avançar seus conhecimentos ou se precisa repensar e redimensionar meu planejamento de forma que eles aprendam. [...] tenho voltado o olhar para as diferenças de aprendizagens encontradas na sala de aula, compreendo que todos podem aprender, isso se torna possível se eu reavaliar a minha prática pedagógica e repensar ações que visam a aprendizagem e o acolhimento de todos, nesse sentido, acredito que o processo ensino aprendizagem se consolida. (Quarta Narrativa, reflexões sobre o Caso de ensino “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”, julho, 2018)

Ao assumir um posicionamento frente à questão da avaliação, a informante remete às palavras de Sarmiento (2017, p. 294), para quem a análise da atuação docente, a partilha de experiências mobilizadas das suas histórias de vida, a busca de respostas a problemas de ensino e de aprendizagem, são estratégias formativas tidas como pertinentes nessa forma de ver e fazer a formação de professores, em que cada um atua como sujeito da formação. Assim, os profissionais da docência habilitam-se a responder à complexidade que ocorre no cotidiano pedagógico, assumindo de forma sustentada as suas decisões pedagógicas. Nesse prisma, a prática docente torna-se significativa e carregada de compromisso social, seja com os alunos, de modo direto ou com a sociedade, de modo indireto e mais abrangente, tendo em vista que são os aprendizes parte integrante de uma comunidade, de uma sociedade.

Já para Luckesi (2000), o ato de avaliar pressupõe tomada de decisão em relação às ações que serão encaminhadas após a efetivação da avaliação, pois o ato avaliativo pressupõe, por

natureza, um a tomada de decisão. Avaliar é, então, um ato contínuo e circular, ou seja, avaliar demanda decidir o que fazer, que caminhos seguir após os resultados obtidos e esses caminhos suscitam nova avaliação, com vistas à verificação da efetivação ou não destes. Nessa perspectiva, o ato avaliativo não é neutro, assim como nenhum outro na educação é, pois ser educador, avaliar e tomar decisões implica na não neutralidade do sujeito, no posicionamento deste.

Para Luckesi (2000)

[...] o ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado, avaliar a aprendizagem escolar implica estar disponível para acolher nossos educandos no estado em que estejam, para, a partir daí, poder auxiliá-los em sua trajetória de vida (LUCKESI, 2000, p. 6).

Para a professora Isaura, o ato de avaliar é imprescindível quando se trata da qualidade do trabalho docente, talvez esta compreensão se deva ao fato de, para ela, a avaliação ser uma constante na sua ação docente e, desse modo, ela é capaz de detectar as diferenças de aprendizagens surgidas na sala de aula e atuar nessas diferenças.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Monteiro (2006) em sua Tese de doutorado, em que investigou as “Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas”, traz dados que evidenciam a importância do ato de avaliar quando esta afirma que

[...] ao encontrar alunos que não aprendiam e ao avaliar as razões do fracasso, revia as práticas de ensino e os saberes que a orientavam. O processo de reflexão e análise sinalizava a necessidade de modificar algumas atitudes pedagógicas. [Nesse sentido, o professor] Começou a perceber que, numa sala de aula de primeira série, o professor não pode dar uma explicação no geral (MONTEIRO, 2006, p.118).

Assim sendo, a narrativa da professora deixa registradas pistas e apontam o modo pelo qual ela vem trabalhando com seus alunos, de forma a alfabetizar se não a todos, quase todos, conforme ela enuncia:

[...] fala se muito sobre o método de ensino, acredito que não é o método que determina a boa aprendizagem das crianças, [...] é preciso deixar claro que há dois métodos de alfabetização, os analíticos e os sintéticos, os analíticos ou globais são aqueles que vão do todo para as partes e os sintéticos são aqueles que vão das partes para o todo [...] sempre me perguntam como eu alfabetizo meus alunos? Eu digo que tenho utilizado os dois métodos de ensino, pois trabalho com as diversidades de gêneros textuais, alfabeto, quadro silábico, construção de palavras, frases e textos, procuro envolver todos os alunos na realização das atividades seja individual ou nos agrupamentos produtivos [...], de forma que todos produzam seus conhecimentos, considero que as técnicas utilizadas no processo de alfabetização deve privilegiar as correspondências letra-som, letra-imagem, som-imagem, grafemas e fonemas. (Sexto Memorial “Reflexões sobre Práticas Pedagógicas no Contexto da Sala de Aula”, fevereiro, 2019)

As atividades e caminhos apontados por Isaura dão indícios de como ela tem pensado e articulado sua proposta de ensino, especialmente ao considerar a correspondência grafema e fonema fator primordial no processo da alfabetização.

A esse respeito, Moraes (2012), autor de vários textos discutidos na formação do Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, traz no caderno do ano 01 da Unidade 03, a seguinte consideração a respeito da relação letra-som, ou seja, grafema e fonema no processo da alfabetização

[...] é a própria criança que, em sua mente, tem que reconstruir as propriedades do sistema de escrita alfabética, (SEA), para poder dominá-lo. Nesse percurso, ela tem que compreender os aspectos conceituais da escrita alfabética e tal compreensão funciona como requisito para que ela possa memorizar as relações letra-som de forma produtiva, sendo capaz de gerar a leitura ou a escrita de novas palavras (MORAIS, 2012, p. 9).

É nesse sentido que Isaura compreende que deve alfabetizar seus alunos, dando autonomia para que estes construam suas aprendizagens, claro que, mediado por ela, professora.

Quando o assunto é sucesso no processo do ensino aprendizagem, assim ela se pronuncia e se posiciona:

[...] quase sempre, na sua maioria meus alunos são alfabetizados, [...] mas também me vejo fracassada quando não consigo alfabetizar alguns alunos e não posso resolver os problemas deles, pois muitas vezes a dificuldade na aprendizagem vai além do problema cognitivo da criança, a desestrutura familiar, pais sem compromisso com os filhos, fator socioeconômico, problemas de saúde física, emocional e também cognitivo, [...] muitas vezes tenho que fazer o papel de todos outros profissionais, me refiro a inclusão dos alunos com deficiência na sala de aula, o professor precisa de assistência de um profissional que ajuda compreender esse aluno e juntos fazer esse aluno desenvolver-se, isso ocorre a passo de tartaruga. (Quarta Narrativa, reflexões sobre o Caso de ensino “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”, julho, 2018)

Além das dificuldades dos alunos apontadas pela professora, outro aspecto a considerar é o processo da inclusão, Portanto,

[...] o ideal de inclusão social já foi semeado em nosso país, mas o fato é que as barreiras ainda são inúmeras, e não basta apenas existir as leis, decretos e resoluções, obrigatoriedade de matrícula e rampas de acesso, há que se ter recursos nestas escolas que vão receber essa clientela, o trabalho pedagógico terá que ser reformulado para que haja a participação do aluno com deficiência, os educadores necessitam de melhor preparo, é preciso dar condições ao professor de criar alternativas pedagógicas que possam promover o ensino de forma igualitária, respeitando a diversidade (MORENO, 2017, p. 2).

Concordo com a autora, quando esta se refere ao ideal de inclusão e que este já foi implementado em nosso país, mas há de convir que muito ainda há para fazer e se compreender.

Assim como Isaura, entendo que é preciso investir mais nos profissionais especializados nas diversas deficiências, para que estes possam agir em conjunto com o professor regular na sala de aula.

Para além das dificuldades, a professora tem conseguido desenvolver um trabalho exitoso com seus alunos, e conclui sua narrativa afirmando que:

[...] O sucesso vem ao ter o sentimento de responsabilidade que tenho com relação aos meus alunos [...] consciente do meu dever, procurei adquirir ao longo da minha vida e de minha formação novos caminhos que fossem capazes de aperfeiçoar os meus saberes e exercer o meu papel de professora dentro da sociedade a qual estou inserida [...] por isso, a importância das experiências adquiridas durante minha trajetória de vida, bem como, os cursos realizados na Secretaria Municipal de Educação e a formação continuada na escola, as leituras pessoais a respeito da minha profissão, tudo isso me deixa motivada a buscar novos conhecimentos e realizar um trabalho com qualidade [...] além disso, tenho refletido sobre o que já sei e tudo que aprendo a cada dia, e ainda, tenho buscado manter no trabalho a criatividade, dinamismo, bom relacionamento com os alunos e colegas, bom humor, crenças, interações no intuito de realizar um trabalho bem sucedido [...] acredito que o reconhecimento profissional me motiva ainda mais ao saber que tenho a chance de preparar meus alunos para que eles tenham além de um bom salário o reconhecimento de um bom profissional na sociedade. (Quinta Narrativa, Reflexões sobre o Caso de Ensino “Entre Espelhos”, julho, 2018)

Sobre a constituição do ser professor e a compreensão do que faz deste um profissional reconhecido por seus pares no que se refere à prática pedagógica, Monteiro (2006), refere-se ao bom professor como o profissional que é constituído por características que contribuem para a aprendizagem de todos os alunos, garantindo o sucesso escolar. Nesse prisma, os saberes da profissão docente devem ser eixos norteadores das formações continuadas que são oferecidas ao profissional da educação. Estes saberes versam sobre a responsabilidade para com a função de educador, sobre a consciência e ética profissional e esta ética diz respeito a todos os atores educativos com os quais o professor tem contato. É preciso, então, que a formação continuada possibilite a reflexão sobre a função e o papel do educador no contexto escolar como um todo.

Nessa perspectiva, vou compreendendo que muitos são os fatores que determinam o professor bem-sucedido, as experiências no início da carreira docente, os laços familiares, as diversas manifestações docentes no contexto da sala de aula e a busca por uma formação continua permitem ao professor desenvolver boas práticas e proporcionar um ensino de forma significativa, resultando em aprendizagens significativas de todos os alunos, cada um a seu modo e tempo.

4.2.3 Professora Lívia Eliane em narrativas autobiográficas

Os dados a seguir são pertencentes à terceira professora participante dessa pesquisa, Lívia Eliane, com 24 anos de magistério e quase todos esses anos atuando no 1^a ano dos anos iniciais, na alfabetização. Em seu primeiro memorial, esta professora deixa transparecer, por meio do discurso enunciado, a analogia entre cozinha e escola, a partir da poesia de Rubem, demonstrando que nestes ambientes os sujeitos presentes são aprendizes, na qual ambos ensinam e todos aprendem.

Na poesia *Mestres e Cozinheiros* de “Rubem Alves” descrita por Lívia Eliane, o poeta se expressa:

Cozinha: ali se aprende a vida. É como uma escola em que o corpo, obrigado a comer para sobreviver, acaba por descobrir que o prazer. Vem de contrabando. A pura utilidade alimentar, coisa boa para a saúde, pela magia da culinária, se torna arte, brinquedo, fruição, alegria. Alegria. Cozinhar, lugar de risos... (Primeira Narrativa, Reflexões Sobre “Trajetória de Vida e de Formação”, abril, 2018)

Lívia Eliane já parte sinalizando que acredita que no contexto escolar todos aprendem, sejam educadores, sejam alunos. Ela compreende ainda que, a relação em que os sujeitos estabelecem no contexto escolar gera aprendizagens, como também, possibilita viver fatos que muitas vezes ficam registrados nas memórias das pessoas.

Ao falar dos fatos já vividos que ainda permanecem em sua memória, a professora traz dados da sua infância, desejos, dúvidas, incertezas, momentos difíceis em família, reconhecimento quanto aos esforços, incentivos e determinação dos pais para que os filhos estudassem.

[...] sou a oitava dos onze filhos, nascida no município de Poxoréo, mas minha infância foi na Vila Operária (Rondonópolis-MT). Minha infância foi muito tranquila, meu pai exercia a função de professor, minha mãe sempre cuidadosa, envolvia nas nossas brincadeiras, incentivava a nossa imaginação. Sempre demonstraram esforços para que pudéssemos estudar. Houve um período em que não desejava tornar professora, havia até receio devido às dificuldades que me encontrava, enquanto filha de um professor com salários atrasados, eram muitas as dificuldades. Enfim, não era a profissão desejada, por mim, naquele momento. Mas também essa profissão proporcionou condições para que meu pai obtivesse vários livros, tinha uma enciclopédia, justamente com conteúdo do ensino básico, algumas com datas comemorativas, era uma coletânea que envolvia várias disciplinas relacionadas ao ginásio. (Primeira Narrativa, Reflexões sobre “Trajetória de Vida e de Formação”, abril, 2018)

Os pais de Lívia Eliane sempre viram a escola como uma possibilidade de ascensão social. Nesse sentido, encaminharam os 11 filhos à escola na expectativa deles terem uma

melhor qualidade de vida. Foi a partir da função de professor exercida pelo pai que Livia Eliane teve a oportunidade de conviver com livros desde muito cedo. Como professor o pai sabia da importância dos mesmos na vida das pessoas, e mesmo diante das dificuldades, priorizou o contato dos filhos com esse portador. Desse modo, como expresso na narrativa, os livros ficaram registrados nas lembranças da professora como um fato muito marcante.

A professora vem de uma família bastante numerosa, via na figura da mãe a pessoa que a incentivava, impulsionava para criatividade, pois a mãe incentiva as brincadeiras livres. Livia Eliane narra que sua infância foi muito tranquila, tinha seu pai como referência de professor. Devido ao fato de ter passado por momentos conturbados quanto à carreira do pai, entre greves, salários atrasados e desvalorização profissional, chegou a ter receio de um dia tornar-se professora.

Os relatos da professora, me levam a Dominicè (2010), ao expor que as narrativas “[...] resultam de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância ou à adolescência” (DOMINICÈ, 2010, p. 88).

Na narrativa da professora é possível verificar que ela mescla uma infância marcada por momentos financeiros diferentes, ambos provenientes da profissão docente. Assim como no trabalho de Militz (2012), o ato de narrar, permitiu Livia fazer uma retrospectiva de sua infância e torná-la pública em seu memorial, já que vêm à tona as lembranças boas, mas também as dificuldades, dúvidas e incertezas que não a encaminhavam ao magistério.

Mas, nas narrativas de Livia Eliane, é possível verificar como seus professores foram importantes em sua vida estudantil, bem como para sua constituição docente. A narradora traz com detalhes as lembranças sobre o início da sua escolarização e, retrata, por meio da poesia de Cora Coralina, a importância da escola enquanto instituição de ensino, mas também reconhece os saberes que se adquirem com a vida.

Por reconhecer o trabalho dos meus professores como fundamental em minha formação trago aqui a poesia de Cora Coralina, “O saber a gente aprende com os mestres e com livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes”. [...] minha vida escolar iniciou na escola Estadual Daniel Martins Moura, anexo à escola, eram três salas de aula. Onde eu estudei, os bancos eram de madeira sentávamos em três crianças, não recordo se havia proibição para falar. As recordações são boas em estar naquele lugar. Lembro-me da minha professora com muito carinho, ponho-me a imaginar as dificuldades daquele tempo, a escassez de recursos, enfim mestres que contribuíram, para a minha formação. (Primeira Narrativa, Reflexões sobre “Trajetória de Vida e de Formação”, abril, 2018)

A professora apresenta, nesta narrativa, boas recordações do tempo de escolarização, isso se deve ao fato de ter tido, bons professores, tanto no aspecto pessoal, como no aspecto

profissional. Apesar das dificuldades enfrentadas quanto à escassez de material e recursos financeiros, não impediram o bom desempenho dos professores durante seu processo de escolarização, reconhece Lívía Eliane.

Enquanto pesquisadora, ao ler a narrativa da professora, rememoro minha história, assim como Lívía Eliane, também estudei em uma sala anexa aonde sentávamos em grupos de três a três em bancos de madeira, o curioso era que ninguém conversava ou mexia no material do outro e nem se quer pensava em colar em dias de prova. Fico imaginando hoje, não sei se sentar de três a três, sem poder conversar, seria ruim ou bom. Para mim e para a professora Lívía Eliane sentar com os colegas foi bom.

Quanto o saber, a sabedoria e, o aprender que Lívía Eliane narra a partir da poesia de Cora Coralina, dialogo com Charlot (2002) quando expõe que o princípio da relação com o saber também expande o conceito de aprendizagem, saber e aprender são coisas diferentes. Saber, em sentido estrito, significa um conteúdo intelectual, enquanto o aprender é mais amplo e implica várias situações, tais como: adquirir um saber; dominar um objeto ou uma atividade, estabelecer formas relacionais. O aprender não se restringe à aquisição de um conteúdo intelectual, mas abrange todas as relações que o sujeito estabelece para adquirir esse conteúdo e desenvolver um trabalho de qualidade. Portanto, a sabedoria vem da humildade em reconhecer que para saber, é necessário aprender continuamente. Ao entrar em contato com as narrativas, vou conhecendo como foi a escolarização de Lívía Eliane. Quanto à maneira como foi alfabetizada, ela informa e lembra que:

[...] trago algumas recordações dos livros em que eu estudei como a cartilha Caminho Suave, tinha os personagens Ada e o Edu , um papagaio muito colorido, lembro também no final de uma cartilha as formas geométricas, as figuras planas bem coloridas, um livro Barquinho de papel ou Barquinho amarelo [...] fiquei na sala anexa até o quarto ano, o meu desejo em frequentar o ginásio era grande, me sentia já quase independente, pois via meus irmãos marcando muitas notas relacionadas a onze matérias, muitos livros, muitos cadernos, tudo era grande, então desejava aquela grandiosidade. (Segunda Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Minha Trajetória de Escolarização e Formação”, maio, 2018)

[...] quando descobri a leitura foi mágico, li várias, como esta que tinha uma história onde uma menina chamada Claudia pedia sua mãe para dar banho no gato. Então, a mãe dizia que gato não tomava banho [...] enfim na história a mãe cede ao pedido da filha. Logo em seguida, a menina chega chorando dizendo que seu gatinho morreu. A mãe então fala que havia avisado. “Eu não falei, foi na hora de lavar? E a menina responde, não mãe, foi na hora de torcer”. Os livros que estudavam, as músicas e as apresentações, me vejo naquele tempo, o quanto grandes mestres souberam ultrapassar ir além. Enfim, as práticas que cada um daqueles mestres me ensinou, eles ultrapassaram métodos. E ficou o melhor de cada um, a eles o meu carinho e o meu eterno

meu respeito. (Segunda Narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Minha Trajetória de Escolarização e Formação”, maio, 2018)

As primeiras experiências com os livros deixaram a professora fascinada pelas histórias, isso talvez por ter tido um pai professor que privilegiou que ela tivesse contato com os tantos livros e materiais escolares e, também, por constantemente ver os irmãos mais velhos organizando os livros para irem para escola. Livia Eliane retrata sua experiência com a leitura que, para ela, se constituiu como algo mágico, provavelmente por ter convivido, na infância, com professores que gostavam de ler na sala de aula. Pelas narrativas, é possível constatar que essa prática incentivou a professora ao gosto pela leitura.

A prática da leitura incentivada pelo professor introduz todo tipo de aprendizagem, desde a compreensão da escrita e da gramática até a compreensão de mundo, sem contar com o desenvolvimento sensitivo e crítico do aluno leitor (CHARMEUX, 2000).

Sobre sua experiência com o magistério, assim discorre:

[...] em 1989 iniciei o magistério na Escola Estadual Domingos Aparecido dos Santos, já estava casada, estudava a noite. Durante o dia ficava entre o estudo e o cuidado com minha primeira filha [...]. O magistério foi uma experiência que concretizou justamente ao contrário do que não desejava, que era ser professora, nada mais me importava, salário atrasado, dificuldades, senti amor pela docência. (Terceira narrativa, Reflexões sobre o Memorial “Trajetória Profissional: Batismo de Fogo”, junho, 2018)

Mesmo diante de outras responsabilidades, como o cuidar da filha, a professora não abre mão dos estudos e prossegue no Magistério, com o tempo foi se apaixonando e se identificando com a proposta deste curso profissionalizante, que era formar professores para a docência.

Foi por intermédio da formação inicial do magistério que a professora pode experimentar as primeiras experiências da profissão, dessa forma, não teve mais dúvidas sobre o que queria para sua vida profissional, então tornou-se professora.

Concordo que a formação inicial de professores “[...] se constitui em elemento fundamental, embora não único, para o exercício profissional. Consiste em um processo em que ninguém se forma sozinho e no vazio, uma vez que se conta com a existência de trocas, interações e experiências”. (PAPI, 2005, p. 51).

Não teve mais dúvidas sobre o que queria para sua vida profissional, então tornou-se professora com a ajuda do magistério.

Nesse sentido, Livia Eliane prossegue destacando a importância dos ensinamentos dos professores, narrando que:

[...] busco a reflexão em Paulo Freire quando registrou seu pensamento sobre o ensinar, ‘ensinar exige rigorosidade metódica’, na prática os mestres que

contribuíram com a minha formação, mesmo que a maneira de ensinar, muitas vezes, é criticada por muitos, esses muitos estão dentro do espaço de formação, porém foi através desse método, dos conhecimentos transmitidos, que me possibilitou estar como professora, embora eu reconheço que a educação não possa ser bancária. (Primeira Narrativa, Reflexões sobre “Trajetória de Vida e de Formação”, abril, 2018)

Na tentativa de justificar o ensino vivenciado junto aos seus professores, Lívía Eliane menciona Paulo Freire e compreende que o ensino recebido pelos professores foi meramente transmissível, ao contrário das concepções que Freire tem sobre o ensinar. A rigurosidade metódica que Freire (1996, p.13) coloca compreende que o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão “[...] e esta rigurosidade metódica não tem nada que ver com o discurso meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo”. Ainda de acordo com este autor, educandos e educadores devem se constituir como seres ativos e pensantes, ambos dever ser críticos, inquietos, instigados e instigadores, devem buscar incessantemente o conhecimento, mas de maneira criadora, humilde e persistente.

Apesar de a professora ter recebido esse ensino transferidor, ela entende que este deu conta de torná-la professora.

Partindo desse princípio, fica evidente a contribuição dos professores de Lívía Eliane para com sua constituição profissional. Os conhecimentos adquiridos pela professora no espaço escolar e magistério contribuíram para a sua formação profissional, para seu crescimento enquanto educadora e para que, nos dias de hoje, seja considerada como professora de sucesso, bem-sucedida. Sobre sua formação acadêmica, ressalta:

[...] construí minha formação acadêmica em Pedagogia Pela Universidade Federal de Mato Grosso Câmpus Rondonópolis (UFMT), embora o momento da graduação fosse entre greves, porém sabe-se que a formação depende em porcentagem maior do aluno. Minha Pós-graduação foi em Gestão Ambiental na Universidade Norte de Paraná (UNOPAR). (Primeira Narrativa, Reflexões sobre “Trajetória de Vida e de Formação”, abril, 2018)

Embora tenha vivenciado momentos de greves em sua graduação, esta educadora não desistiu dos estudos, para ela, o aprender depende também do aluno, demonstrando que para concluir seu curso, se esforçou muito e dedicou bastante aos estudos, haja vista que uma greve sempre traz prejuízos, aos envolvidos ou a uma Instituição.

Os relatos apresentados a seguir indicam, entre outros, os momentos que marcaram o desenvolvimento profissional da professora Lívía Eliane.

[...] a minha formação considero basicamente pela rede municipal de ensino de Rondonópolis. A oportunidade de refletir e aprender sobre um determinado

assunto, encontrei nas formações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e na autoformação. Durante a formação profissional oferecida pela Rede Municipal através das formações e as experiências de professores que já exerciam com mais tempo o papel de professor na escola, contribuíram para minha formação docente. A formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), também foi importante para minha prática pedagógica, o Pacto fez uma retomada com teorias voltadas as outras áreas do conhecimento, isso foi importante, pois aprendemos conteúdo específicos das áreas e também possibilitou uma reflexão do que venho trabalhando na sala de aula [...]. Dessa forma, pude desenvolver com meus alunos atividades que ajudaram no processo ensino aprendizagem. Portanto, como marca da minha formação penso como Cora Coralina. “O saber a gente aprende com os mestres e com os livros. A sabedoria se aprende é com a vida e com os humildes”. (Quarta Narrativa, Reflexões sobre o Caso de Ensino “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”, julho, 2018)

A professora tem claro que os processos formativos têm orientado sua ação docente. Assim, sua prática é reafirmada na base dos estudos, reflexões e discussões acerca das propostas atuais voltadas para o processo da alfabetização. Nesse sentido, o início da carreira docente da professora Lívia Eliane basicamente se deu nos processos formativos realizados na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), bem como pela parceria e as trocas de experiência entre professores experientes que havia em sua escola. Tem buscado nas formações ofertadas pela SEMED e nas centradas na escola, suporte teórico e prático, que a ajudam a assegurar uma prática que seja capaz de melhorar a aprendizagem dos alunos. Esclarece que participará também de formação que são consideradas referência pelo Ministério da Educação (MEC), por entender que as mesmas são capazes de fazê-la avançar em sua prática docente, além de proporcionar um planejamento pautado numa proposta interdisciplinar que abarcam alfabetização e o letramento. O que a professora expressa a respeito da formação me fez lembrar as palavras de Imbernón (2011, p. 51), quando este relata que a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

Nóvoa (1995) ressalta que:

Ao expor a importância da análise das práticas dos professores em seus contextos, coloca-se em evidência a escola como espaço institucional de práticas coletivas. A compreensão dos processos de constituição do saber fazer docente no local de trabalho abre caminhos para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e contínua (NÓVOA, 1995, p. 31).

As narrativas expressam pistas quanto ao sucesso e ao reconhecimento profissional que a professora Lívia Eliane atribui ao seu trabalho docente, ao narrar que:

Tenho desenvolvido projetos de leitura com meus alunos, isso ajuda na autonomia da leitura e produção de texto, tenho trabalhado muito com alfabeto móvel, construção de sílabas, palavras, frases e textos na perspectiva da interdisciplinaridade, busco atividades que possam ser desenvolvidas nos agrupamentos produtivos, onde as hipóteses de leituras se aproximam de forma que, um colega auxilia na complementação da aprendizagem de outro colega. Além de várias outras atividades desenvolvidas com meus alunos, procuro sempre trabalhar de forma lúdica e prazerosa na sala de aula. Outro aspecto importantíssimo no meu trabalho é quanto à mediação nas aulas de apoio pedagógico, estou sempre planejando de forma a contemplar a aprendizagem de todos os alunos, mas nem sempre isso é possível, dessa forma, o apoio pedagógico é de fundamental importância, bem como, atividades desafiadoras que levam a reflexão da leitura e escrita. [...] tenho desenvolvido outros projetos sociais que ultrapassaram os muros da escola que foi o da reutilização do óleo de comida que transformamos em sabão, esse projeto teve a parceria dos pais, onde esses fizeram e venderam o sabão, já a parceria dos alunos foi no sentido de propagar, dinamizar o processo da elaboração e criar o rótulo para o sabão. Entendo que a função da escola é ensinar para a vida, nesse sentido acho importante ter os pais voltados para a aprendizagem dos filhos, por isso tenho buscado envolve-los nas diversas atividades, além das apresentações culturais. (Quarta Narrativa, Reflexões sobre o Caso de Ensino “Conhecimentos Específicos: Trabalhando com a Diversidade na Alfabetização”, julho, 2018)

[...] tenho trabalhado de forma a contemplar a aprendizagem de todos os meus alunos, por isso o sucesso vem ao ter meu trabalho reconhecido pela comunidade escolar. Outro fator que considero reconhecimento profissional é quando sou lembrada pelos meus ex-alunos após anos, quando já estão constituídos profissionais, e esses, retornam à escola com seus filhos sugerindo, ou mesmo, pedindo que “gostaria que eu desse aula, ou seja, que eu fosse a professora dos seus filhos” [...] nesse momento logo penso acho que acertei [...] me sinto reconhecida quando a Secretaria de Educação (SEMED), me convida para fazer relato de experiência da minha prática alfabetizadora aos meus colegas professores alfabetizadores participantes das formação na Rede municipal de ensino. Isso considero uma grande responsabilidade enquanto alfabetizadora. Mas também tem momento de insucesso, eu não gosto de me sentir assim [...] muitas vezes o sistema nos possibilita esse sentimento de fracasso, pois anos após anos nos deparamos com crianças que não aprendem, isso muito me angustia e me intriga por não ter possibilitado a essas crianças a aprendizagem. Considero que as formações e as metodologias não têm contemplados a esses alunos os conhecimentos necessários para que eles avancem no processo de aprendizagem e consolidam os saberes necessário para sua formação ao longo da vida. Digo sistema porque nas reuniões e nas formações se ouve muito em micro e macroplanejamento, me refiro a questão (econômica), muitas vezes um discurso lindo, mas na verdade a escola como instituição fica sem respaldo. O reconhecimento para mim é estar como mediadora do conhecimento, mas muito antes do conhecimento, muitas vezes precisa mediar colo, carinho, amor, é preciso dividir conhecimento para quem tem colo e dar colo para quem não está ali para receber conhecimento, naquele momento, é estar com vários sujeitos cada um com sua história e seus conflitos. (Quinta Narrativa, Reflexões sobre o Caso de Ensino “Entre Espelhos”, julho, 2018)

Os excertos da professora deixam transparecer que o trabalho desenvolvido ao longo da sua carreira docente deixou marcas positivas na comunidade escolar, especificamente em seus ex-alunos. Se eles a querem como professora dos seus filhos, isso nos induz ao pensamento de que Livia Eliane realizou um trabalho produtivo, considerado de qualidade. Outro ponto do seu reconhecimento profissional diz respeito aos convites para palestrar em curso de formação, talvez isso se justifique pelo destaque do seu trabalho docente bem-sucedido na rede municipal. Fica evidente, nas palavras da professora, que ao longo da sua profissionalização docente, foi construindo saberes que foram capazes de ensinar a todos ou quase todos os alunos. Esse diferencial torna a professora valorizada e reconhecida, também pela Secretaria Municipal de Educação.

O dito por Livia Eliane faz lembrar Freire (1996, p.52), ao afirmar que “[...] ensinar exige querer bem aos educandos, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos”. O autor completa, ressaltando que:

“[...] significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar, dessa forma, a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 1996, p. 52, grifo do autor).

Partindo dessa compreensão, a professora tem procurado ensinar seus alunos respaldada pelo viés da ética, da seriedade, do compromisso para com a educação pública e, acima de tudo, pautada no humano e na afetividade que tanto Freire (1996) enfatiza.

Os relatos da professora Livia Eliane elucidaram a intenção de colaborar com essa pesquisadora quando suas narrativas possibilitaram fazer uma análise criteriosa acerca do seu percurso formativo, do desenvolvimento profissional e do reconhecimento profissional docente construído ao longo da sua trajetória de vida e de formação profissional.

Após a realização e fechamento das análises dos dados das três (3) professoras, foi possível constatar que, no que tange ao percurso formativo, os resultados me levaram a considerar que as experiências familiares, de escolarização e de formação inicial apresentam pontos distantes, conforme anunciam as reflexões trazidas nas narrativas das professoras.

Emília, no início da sua vida, perpassou por dificuldades financeiras, mas nunca foi preciso trabalhar durante sua infância ou adolescência. Filha de professora e pai trabalhador de

indústria, conviveu desde muito cedo com os livros e materiais escolares. Frequentou o jardim de infância e estudou em escola conceituada, destinada aos filhos de trabalhadores da indústria. Seu contato com os livros, desde cedo, possibilitou a ela sair do Jardim de Infância e ir direto para a primeira série, ao contrário de Isaura, que teve uma vida muito difícil junto a sua família, filha de pais analfabetos que não sabiam ler e escrever. Isaura, diferentemente de Lívía, passou por muitas lutas e sofrimentos durante sua infância e adolescência. Começou a trabalhar aos nove anos de idade, às vezes não tinha nem se quer o alimento do dia. O início da escolarização foi em Escola da Zona Rural, em condições precárias, que sequer tinha documentação e esta realidade contribuiu para que Isaura repetisse a primeira série primária. Aos 13 anos de idade, ainda no início da adolescência, passou a estudar no período noturno para trabalhar no diurno, pois precisava ajudar no sustento da casa e, nesse ano, perdeu o pai, fato que dificultou ainda mais a sua vida e da sua família. Já Lívía Eliane, teve uma infância muito tranquila junto a seus irmãos, seu pai era professor e sua mãe não trabalhava fora, com isso, foi cercada de cuidados, carinho e acompanhamento da mãe em meio às brincadeiras durante toda sua infância e adolescência. Foram raros os momentos de dificuldades vivenciados por Lívía Eliane durante a adolescência e estes ocorreram devido ao atraso de salário de seu pai, que era professor. Sua infância foi marcada pelo contato com os livros e histórias infantis. O início da sua escolarização foi em escola pública de referência no bairro em que vivia, a qual o pai era professor.

As três (3) professoras fizeram o magistério, porém, a graduação diverge umas das outras. Emília cursou Licenciatura Plena em Letras e Pós-graduação em Literatura, todas em Universidade Federal; Isaura cursou Licenciatura Plena em Geografia e Pós-graduação em Planejamento Educacional, sendo as duas em Universidade particular; já Lívía Eliane cursou Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal e Pós-graduação em Gestão Ambiental na Universidade Norte de Paraná (UNOPAR).

As professoras Emília, Isaura e Lívía Eliane construíram uma vida acadêmica que se divergem umas das outras, apesar disso, mantiveram o foco nos estudos e chegaram à docência. Outro ponto a destacar é quanto ao desenvolvimento profissional docente em que as lembranças rememoradas da passagem de professor iniciante a experiente e formação continuada conduzem à rememoração de episódios comuns vividos pelas professoras, ficando evidente, nas narrativas, que as professoras sofreram influências familiares na escolha da profissão, mas foi por intermédio também do magistério que o desejo pela docência foi despertado, dessa forma, a opção em prosseguir na carreira docente foi determinada por cada uma dessas professoras.

Os dados analisados encaminham à compreensão acerca da importância do incentivo das famílias, das parcerias entre os colegas e as trocas de experiências, o que fez com que as professoras não desistissem no início da carreira docente, prosseguindo determinadas na missão de ensinar.

A professora Lívia Eliane destaca a importância da contribuição e dos ensinamentos de uma colega professora alfabetizadora experiente no início da sua carreira docente, despertando em si o desejo pela docência, isso mostra que o apoio ao iniciante é imprescindível.

É importante destacar que as três (3) professoras sempre atuaram no primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, nos anos iniciais, porém, Isaura e Lívia Eliane sempre trabalharam com a alfabetização no que se refere a 1ª fase do I Ciclo. Outro fato que merece destaque é o início da carreira de Emília, quando essa teve a oportunidade de atuar na coordenação pedagógica, ampliando suas experiências, além da docência. Emília deixa evidente que a experiência vivida por ela na coordenação pedagógica foi importante, mas, essa experiência só veio confirmar e reafirmar seu desejo em ser professora.

É importante destacar que as três professoras sempre atuaram no primeiro Ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, nos anos iniciais, porém, Isaura e Lívia Eliane sempre trabalharam com a alfabetização, 1ª fase do I Ciclo. Outro fato a se ressaltar foi no início da carreira de Emília, quando essa teve a oportunidade de atuar na coordenação pedagógica ampliando suas experiências além da docência. Emília deixa evidente de que a experiência vivida por ela na coordenação pedagógica foi importante, mas, essa experiência só veio confirmar e reafirmar ainda mais o seu desejo em manter-se como professora.

Quanto ao reconhecimento profissional de alfabetizadoras bem-sucedidas, no que se refere às situações que evidenciaram a desenvoltura docente com êxito, os dados revelaram que as três professoras trazem, em suas narrativas, pontos que se aproximam, ao se referir as práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula.

As professoras Emília, Isaura e Lívia Eliane pertencem a famílias pobres e sempre tiveram o incentivo dos pais nos estudos, tinham a figura da mãe como referência de vida, sendo que para Emília e Isaura as mães eram as provedoras do sustento da casa.

As três (3) professoras sempre foram atuantes nas formações centradas nas escolas, quando convidadas, davam depoimentos das suas práticas docentes, contribuindo dessa forma para com os demais colegas. Além da participação na formação no espaço escolar, as professoras sempre foram atuantes também nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), deixando claro, em suas falas, que as suas formações basicamente se deram pela Secretaria Municipal de Educação, demonstrando assim, a importância desse espaço

formativo para a constituição da carreira docente. Um ponto que muito se aproxima entre as professoras pesquisadas diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula, pois todas afirmaram trabalhar com materiais concretos, ludicidade, jogos, projeto de leitura na interdisciplinaridade, alfabeto, enfim, focando nas diferentes hipóteses de aprendizagens. Dentre as práticas, destaca-se o apoio pedagógico individualizado que as professoras Emília, Isaura e Livia Eliane realizam com os alunos que apresentam dificuldades no processo ensino aprendizagem, considerando que todos têm possibilidade em aprender. Isso posto, todas acreditam na avaliação como uma prática constante do ensino-aprendizagem.

Os dados demonstraram que o conjunto de ações desenvolvidas pelas professoras junto aos alunos e as diversas situações vividas por elas no contexto familiar e escolar durante a trajetória de vida e formação, contribuíram com o desempenho dessas profissionais, levando-as a serem reconhecidas como bem-sucedidas pelos seus pares e comunidade escolar.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, busquei alguns referenciais teóricos que me ajudaram a compreender como o professor ao longo do seu desenvolvimento profissional vai construindo caminhos que colaboram para constituição docente. Assim sendo, minhas leituras foram orientadas em Mizukami (2012); Marcelo (1999, 2009, 2009a, 2009b); Imbernón (2002, 2009, 2011); Marcelo; Vaillant, (2013); Day (2011, 2001); Roldão (2017); Hoça; Romanowski, (2016); Nóvoa (2008, 1992); Huberman (1995), Vaillant e Marcelo (2012); Sarmiento (2016), Monteiro (2006) além de outros autores que contribuíram para que essa pesquisa pudesse elucidar dados necessários os quais constam nas considerações finais que encaminho a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ESCUTA ABERTA A OUTRAS ESCUTAS

A inquietação que moveu essa pesquisa “Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente” conduziram-me às narrativas de professoras alfabetizadoras bem-sucedidas da rede municipal de ensino de Rondonópolis, para compreender como as experiências do início de carreira colaboraram com os caminhos trilhados no desenvolvimento profissional.

Para o encaminhamento dessa pesquisa, foram feitos alguns questionamentos considerados importantes para a análise e reflexão da ação docente de professoras consideradas exitosas. Dessa forma, questionou-se: a formação inicial tem contribuído com a trajetória profissional, enquanto professora alfabetizadora? O percurso profissional tem conseguido ajudar as professoras na superação das dificuldades encontradas em seu trabalho docente em sala de aula? Ao buscar resposta a essas questões, tendo como objetivo compreender como as alfabetizadoras experientes, bem-sucedidas da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis têm se constituído professoras ao longo da sua história de escolarização e desenvolvimento profissional, por meio da observância dos registros em narrativas autobiográficas, foi possível perceber que os aspectos iniciais da docência foram determinantes para que as professoras pudessem permanecer, enquanto, alfabetizadoras.

Os resultados das análises dessa pesquisa estão evidenciados nas narrativas autobiográficas das três professoras alfabetizadoras experientes, consideradas como bem-sucedidas pelos seus pares e comunidade escolar e que se dispuseram participar desta pesquisa. Com base nos discursos expressos nas narrativas das docentes, foi possível conhecer suas histórias de vida e formação, bem como suas crenças, valores, limites e possibilidades de construir seu desenvolvimento ao longo do seu percurso profissional.

Ao iniciar as leituras das narrativas das professoras, confesso que fiquei fascinada e motivada em conhecer as histórias de cada participante dessa pesquisa. Poder ler, interpretar e escutar as vozes das professoras por meio de seus relatos escritos, bem como nos encontros em que tivemos na escola, foi fascinante, pois a escuta permite a instauração de uma relação de confiança, a criação de uma situação dialógica aberta, na qual são possíveis as inversões de posição e as mudanças nos contratos de fala.

Posto isso, é importante esclarecer que nos momentos em que retornei as escolas para que as professoras pudessem ler e constatar se a minha interpretação das narrativas escritas por elas estava de acordo com que elas queriam expressar, pude constatar a importância dessa escuta, saber ouvir os seus apontamentos e respeitar seus posicionamentos foi fundamental para

obtenção dos dados e fortalecer os laços de confiabilidade que tinha entre a pesquisadora e as professoras.

A cada instrumento de pesquisa entregue às professoras, eu depositava uma expectativa muito grande a respeito do que poderia vir relatado sobre suas vivências familiares, escolares, formação inicial ou continuada em suas ações em sala de aula ou outros episódios que desejassem narrar, tinha ainda, uma grande preocupação que era quanto a disponibilidade dessas professoras para escrita das suas narrativas, digo isto, porque com tantas obrigações e responsabilidades para com a função docente, poderia trazer poucos dados e esses não darem conta de possibilitar uma análise precisa sobre o proposto nessa pesquisa. Contudo, confesso que minhas expectativas foram superadas, além de contar com a vontade, garra e determinação das professoras para com a escrita, pude contar também com o apoio incondicional dos gestores e dos coordenadores pedagógicos das escolas no que se refere à mediação e facilitação do contato com as participantes e assim colaborem para o desenvolvimento da pesquisa.

Os encontros com as professoras ocorreram nas suas respectivas unidades de trabalho e estes se efetivaram de forma muito tranquila e agradável, sendo harmoniosos e marcados pelos laços de amizade, respeito e cumplicidade, os quais se fortaleciam cada vez mais, além dos encontros propositais ocorridos nas escolas durante a pesquisa de campo, houve também encontros em outros espaços fora da escola, o que considero importante, pois moramos em bairros circunvizinhos.

É importante salientar que, ao fazer as leituras, interpretações, reflexões e reinterpretções das narrativas das professoras, muitas vezes eu me via nas histórias dessas docentes, assim sendo, muitas situações de experiências relatadas por elas, também vivenciei ao longo da minha vida profissional.

Importante se faz ressaltar que, por muitas vezes me emocionei e chorei ao me deparar com as histórias de vida das professoras, pois essas eram carregadas de emoções e sentimentos que vinham à tona sempre que envolviam fatos relacionados à família. Muitas vezes, eu me confundia com as histórias das professoras e pensava comigo mesma, mas essa é minha história, ficava a pensar, isso aconteceu comigo também, são fatos que ocorrem na função docente e na vida pessoal como as vivências durante a infância, as dificuldades financeiras, os sentimentos de tristezas e desespero por muitas vezes não ter a certeza ou a expectativa de dias melhores.

Esses dilemas enfrentados pelas docentes me fizeram reviver e rememorar as lembranças dos momentos difíceis em que eu também vivi no início da minha carreira docente, e confesso que eles serviram para me fortalecer e me impulsionar a continuar com a missão de professora, enfim, de educadora/formadora.

Os resultados do desenvolvimento profissional das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas possibilitam pensar em dados significativos para a construção do processo de formação de professores, especificamente, de alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, haja vista que sou formadora de professores alfabetizadores e esses dados possibilitam pensar em elementos norteadores para a formação de professores na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), bem como nas formações centradas nas escolas e porque não no Brasil.

De acordo com os excertos trazidos neste trabalho, os quais se referem às práticas no contexto da sala de aula, dão indícios das diversas possibilidades de atividades realizadas pelas professoras, como também das intervenções pedagógicas bem-sucedidas junto aos alunos, as famílias e aos pares. Esse conjunto de ações pedagógicas pode ser aplicado com outros alunos, em outros espaços educativos e, conseqüentemente, contribuir para as aprendizagens discentes.

Essa pesquisa permite afirmar que o estudo das alfabetizadoras bem-sucedidas possibilita fazer uma reflexão acerca do processo de ensino na sua contemporaneidade e, ainda, sobre os cursos de formação continuada ofertados aos professores alfabetizadores, isso porque, trabalha-se na perspectiva da inclusão e das participações nos momentos das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), em que o coletivo discute as dificuldades encontradas na realização dos trabalhos desenvolvidos no interior das escolas.

As narrativas das professoras Emília, Isaura e Lívia Eliane, permitiram-me constatar o potencial que cada uma apresentou na sua capacidade de pensar, refletir e registrar em suas narrativas as experiências familiares, de infância, de escola, de formação acadêmica, de escolarização, formação inicial, desenvolvimento profissional e ainda as situações vividas pelas docentes, as quais colaboraram com a desenvoltura docente com êxito.

De acordo com as leituras e análises das narrativas autobiográficas das professoras, as experiências familiares, de escolarização, de formação inicial, bem como, as lembranças rememoradas da passagem de professor iniciante a experiente, a formação continuada e as situações que evidenciaram a desenvoltura docente com êxito, possibilitou-me constatar que ao longo do desenvolvimento profissional, as experiências e os esses conhecimentos adquiridos durante a trajetória de vida e formação dessas professoras colaboraram para a superação das dificuldades encontradas no fazer diário da sala de aula, isso se deve ao fato da importância que as professoras deram às formações realizadas na Secretaria Municipal de Educação e nos espaços educativos, especialmente, em que atuavam.

Foi possível constatar que as experiências vividas na infância, na escola e na formação enquanto estudantes colaboraram para o desenvolvimento profissional das professoras. E

ainda, as vivências no início da carreira e da vida profissional, bem como, a formação continuada, contribuíram para que elas tornassem professoras experientes e fossem capazes de construir práticas consideradas exitosas de forma que as levaram a serem reconhecidas profissionalmente pelos pares, gestores e comunidade escolar como alfabetizadoras bem-sucedidas.

Os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo dos processos formativos que participaram, apontaram novos caminhos que ajudaram as professoras a pensarem e a significarem e ressignificarem suas práticas pedagógicas, de modo a possibilitar a efetivação de um ensino e aprendizagem com êxito.

Os dados evidenciam que os sucessos alcançados pelas professoras foram considerados também os advindos das histórias vividas no contexto família, nas experiências adquiridas no início da carreira docente, nas vivências entre amigos no período de estudante e na relação com os colegas professores no espaço escolar, enquanto docente.

Os dados apontam também para o sucesso docente, quando ficou constatado os resultados dos diagnósticos: inicial, medial e final, realizados pela escola; o Sistema de Avaliação de Ensino Municipal (SAEM) executado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e a avaliação da Provinha Brasil, efetivado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essas avaliações foram realizadas com os alunos em diferentes anos, comprovando que os conhecimentos adquiridos pelos discentes, se repetem de forma positiva nas turmas em que essas docentes atuam.

A pesquisa revela, ainda, de acordo com as análises das narrativas dessas professoras, que apesar dos resultados positivos, as docentes vivenciaram e vivenciam dificuldades, fracassos, dilemas, impasses, frustrações e desafios para com a alfabetização de todos os alunos.

Conforme os apontamentos feitos pelas professoras, pude constatar que elas consideram que muito se tem feito para o avanço da educação pública no Brasil, mas que é preciso avançar muito mais quando se trata das políticas públicas pensadas para a inclusão dos alunos com deficiência. Nesse sentido, os dados apontam a importância da formação continuada para a obtenção de conhecimentos que possam ser revertidos em boas práticas favorecendo a aprendizagem de todos os alunos.

Conclui-se que as experiências adquiridas pelas professoras alfabetizadoras ao longo da vida e formação mobilizaram saberes que possibilitaram a elas uma profunda reflexão acerca das necessidades formativas dentro de um *continuum*, possibilitaram também a compreensão da importância de políticas públicas que possam contribuir para com a educação pública de qualidade.

Quero ressaltar a importância dessa pesquisa para mim, enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino no município de Rondonópolis, pois há anos muito tem me incomodado o fracasso escolar dos alunos, digo fracasso ao referir-me à não aprendizagem de todos os alunos, sabemos que a maioria das escolas públicas trabalha com o Ciclo de Formação Humana, dessa forma, não há reprovação ou retenção nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, acredito que a não aprendizagem automaticamente gera um fracasso no aluno, penso que não é possível que continuemos praticando um ensino que contribui para o fracasso escolar, dessa forma, parto do princípio de que é possível que façamos uma educação que seja capaz de ensinar a todos, ou quase todos, na sua maioria, mas para isso é preciso investir nas formações e em políticas públicas que atenda às necessidades formativas dos professores.

Os caminhos trilhados por essas professoras ao longo da carreira profissional nortearam as ações docentes de forma a contribuir com o sucesso do processo de ensino e aprendizagens dos alunos.

Hoje, enquanto formadora de professores alfabetizadores, reconheço a importância dos estudos e pesquisas dessa natureza para a constituição de políticas públicas que possam pensar em formações que ajudam o professor na reflexão e tomada de decisão para com sua ação docente.

Vou finalizando minhas considerações com as palavras de Freire (1992), quando este traz em seu livro *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* que

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu 'aqui' e o seu 'agora' são quase sempre o 'lá' do educando, Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu 'aqui-agora', o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu 'aqui-agora' com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu 'aqui', para que este sonho se realize tem que partir do 'aqui' do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do 'aqui' do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os 'saberes de experiência feitos' com que os educandos chegam à escola (FREIRE, 1992, p. 31, grifos do autor).

Nesse sentido vou compreendo que o educador precisa valorizar e respeitar os conhecimentos prévios do educando, tornar esses conhecimentos como ponto de partida para novas aprendizagens, de forma que, o educando possa estar no mundo e ser capaz de posicionar-se com autonomia.

É nessa perspectiva que vou trilhando meu caminho como formadora de professores alfabetizadores, acreditando que é possível construir caminhos que facilitam e possibilitam a todos o acesso ao conhecimento sistematizado. Sigo escutando!

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras) / Organizadora, Maria Helena Menna Barreto Abrahão; Autores, Berenice Gonçalves Hackmann... [et al.]. — Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O Papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, v. 12, n. 142, p. 7-11, fev. 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A jovem pesquisa educacional brasileira. In: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p. 11-24, set. /dez. 2006.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo: In: DALBEN, Ângela L. L. F. et al. **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AZEVEDO, F. de. **A transmissão da cultura**. Parte 3 da 5 ed. da obra. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BDTD. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 18 jul. 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora LDA, 1994. Porto – Portugal.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 48 p.

CÂMARA, S. C. X.; PASSEGGI, M. C. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. In: PASSEGGI, M. C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (org.). **Narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.

CAPES. Banco de dissertação e teses. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 08/07/2017.

CARVALHO, A. de L. (Org.). **Coordenação pedagógica: princípios, práticas e utopia**. Curitiba: CRV, 2017.

CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, número especial, p. 17-34, jul./dez. 2002.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013 - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CHARMEUX, E. **Leitura na escola**. CEDIC, 2000.

CORREIA, R. A. C. **Quem forma o professor para a escola do campo?** As trajetórias da formação e constituição da identidade docente de licenciandas em memoriais de formação. 2012. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso/Câmpus de Rondonópolis, 2012.

CUNHA, M. I. da. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Ver. Fac. Educ. v. 23. N. 1-2, São Paulo, Jan./Dez.1997.

CUNHA, M. I. da. **Narrativas e formação de professores: uma abordagem emancipatória**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2001.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. **A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular**. Tradução do Francês por Eliane das Neves Moura, do Departamento de Letras/UFMT – Doutoranda PPGE/UFMT. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DOMINICÈ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, M; NÓVOA, A. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DOMINGUES, I. M. S. S.; SARMENTO, T.; MIZUKAMI, M. G. N. Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais. In: DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. (Orgs.). **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras**. V. 1. Braga, Portugal: Editora da Universidade do Minho, 2012. p. 403-414. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/39985>>. Acesso em: 7 maio 2018.

Entrevista com Magda Becker Soares. **Jornal do Brasil** – 26/11/2000 – Entrevistada por ELIANE BARDANACHVILI. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>>.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução: Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi – Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas ‘estado da arte’. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-72, ago. 2002.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. 1986. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artmed, 1999. Reimpressão 2008.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, 1985.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles *et. Al.*, 24. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2001.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, 1985.

FLORES, M. A. **Formação docente e identidade profissional**. Educação, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, jan.- abr. 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/ Coordenação Selma Garrido Pimenta).

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, D. de; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professor. **Ciências & Cognição**. 2007. Vol 12: 219-233. Disponível em <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m347196.pdf>>. Acesso em: 7 maios 2018.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciências & Educação**. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S15163132005000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar. 2018.

HERMANN, N. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí, Editora UNIJUI, 2010.

HOÇA, Liliamar; MANOSSO, C, Simone Regina.; ROMANOWSKI, J. P. Professores Alfabetizadores: estudo sobre elementos do desenvolvimento profissional. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 16, núm. 50, out.-dez., 2016, p. 937-965. Paraná.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza / [Silvana Cobucci Leite] 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 14).

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JOSSO, M. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007

LARROSA, J. **Experiência e alteridade em educação**. 2011. Disponível em: <<https://files.passeidireto.com/d973a209-dd9a-4178-b178-a882002aa9be/bg1.png>>. Acesso em: 11 set. 2018.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF>. Acesso: Maio, 2018.

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Disponível Pátio Online Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**. Estudos e proposições. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCELO, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado - **Revista de Curriculum e Formação de professor**. V. 13, Nº 1, p. 1-26, 2009.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.51-76.

MARCELO, C. G. O professor iniciante, a prática **pedagógica e o sentido da experiência**. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MARCELO, C. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para o desarrollo profesional docente. In: MARCELO, C. (Coord). **El profesorado principiante. Inserción a la docencia**. Barcelona: OCTAEDRO, 2009a, p. 15.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr.2009b. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**. Como se aprende a enseñar? 3. ed. Madrid: NARCE S. A., 2013.

MARCELO, C. G. **Políticas de inserción a la docencia**: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Bogotá, jueves 23 de noviembre de 2006.

MARQUESIN, D. F. B. **Os espaços de formação e a constituição da profissionalização docente: o estágio e o ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, 2012.

MARTINS, R. M. **Aprendendo a ensinar**: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora. 2015. 285f. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MELO NETO, João Cabral de. **Jornal de poesia**. s.d. Disponível em <http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>. Acesso em 20/10/2017.

MILITZ, N. **Licenciandos em formação**: os memoriais como registro do movimento de constituição da identidade profissional. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso/Câmpus de Rondonópolis, 2012.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 38, n. 3, p. 283-292, jul.-set., 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3033/303346622006.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**. Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 23 jul. 2018.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* Desenvolvimento profissional da docência: analisando as experiências de ensino e aprendizagem. **Pro-Posições**, Campinas, v. 4, n. 31, p. 97-109, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N; REALI, A, M de M, R. **Desenvolvimento profissional da docência: teorias e práticas**. São Carlos: EduFSCar, 2012.

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida**: saberes e práticas de alfabetizadoras bem-sucedidas. 2006. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122007-155302/pt-br.php>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

MORAIS, Artur Gomes de. Discursos recentes sobre alfabetização no Brasil: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos métodos? In: SILVA, Aída Maria M; MELO, Márcia M.O. (Orgs.). Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social. Recife: Bagaço, 2006. p. 439-454.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORENO, S. C. S. A. **Inclusão do Aluno com Deficiência na Escola Regular**. Jun.2017. Disponível em: <http://pedagogia.com.br/artigos/inclusaodeficiencia/index.php>. Acesso em 02 de Fevereiro 2019.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP: CPNED, 2000.

NONO. Maévi Anabel.; MIZUKAMI. Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**. Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. – 2. Ed. – Natal, RN: EDUFRN, 2014. 214 p. – (Coleção pesquisa (auto)biográfica e educação).

NÓVOA, A. Por que é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? **Anais... IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência - IDEA**. Curitiba-PR, 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1992a.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

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

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

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

PAIVA, J. M. de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, E. M. T.; FARIA Filho, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAPI, S.O.G. de. **Professores: formação e profissionalização.** Araraquara, SP : Junqueira e Martins, 2005.

PASSEGGI, M. C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PASSEGGI, M.C Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica. In: **Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica.** 4. 2012, Porto Alegre. Mesa Redonda. Porto Alegre: PUCRS, 18 out. 2012.

PASSEGGI, M. C.; CUNHA, L. M. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica.** Questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013.

PASSEGGI, M. C. ; (2016) O sujeito autobiográfico: noções terminológicas para a pesquisa (auto)biográfica com crianças. In: PASSEGGI, M.; FURLANETTO, E.; PALMA, R. **Pesquisa (auto)biográfica, infância, escola e diálogos intergeracionais,** Curitiba: CRV, p. 47-66.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2003. 1 CD-ROM.

REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Desenvolvimento profissional da docência:** teorias e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Desenvolvimento** profissional da docência: teorias e práticas. São Carlos: 351 p. 109, EdUFSCar: Editora e Gráfica Vida e Consciência São Paulo, novembro 2012.

REALI, A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação Pesquisa,** São Paulo, v. 34, n.1, p. 077-095, jan./abr. 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade/** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, E. M. Ensino noturno de 2.º grau: **o fracasso da escola ou a escola do fracasso?** In Educação e Realidade, v. 20, n.º 1, 49-72 jan/jun. 1995.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. Educ.** PUC-Camp., Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017. 2005.

_____. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e médio superior. Revista Nuances, São Paulo, ano 11, n. 13, jan./dez., p. 108-126.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS Tacita Ansanello. Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

ROSA, M. I.P.; CORRADI, D. Cultura(s) e processos de identificação em currículo de formação docente: uma experiência no estágio das licenciaturas. **Horizontes**, v.25, n.1, p.47-54, jan./jun.2007. Disponível em: [http://www.saofrancisco.edu.br/edufs/publicacoes/RevistaHorizontes/uploadAddress/Horizontes%20-%20Volume%2025%20-%20N%C3%BAmero%201\[7574\].pdf](http://www.saofrancisco.edu.br/edufs/publicacoes/RevistaHorizontes/uploadAddress/Horizontes%20-%20Volume%2025%20-%20N%C3%BAmero%201[7574].pdf). Acesso em 19 abril 2018.

SARMENTO, Teresa. Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In: Passeggi, Furnaletto e Palma (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais.** Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 77-94.

SARMENTO, Teresa. Seção Temática: Escritas, narrativas & formação docente em Educação Matemática. **Rev. Educ.** PUC-Camp., Campinas, 18(3): 237-248, set./dez., 2013.

SARMENTO, Teresa. Histórias de vida de educadoras de infância. Lisboa: **Col. Ciências da Educação**, n. 47, IIE, 2002.

SARMENTO, T.; ROCHA, S. A.; MARTINS, R. M. O que fazemos com os que fazem Conosco? Como nos formamos ao longo da nossa trajetória profissional. **Anais... III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores.** Águas de Lindóia, 2016. p. 01-12.

SARMENTO, Teresa. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (Org.). **Sistemas de formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e ação docente.** Porto: Porto Editora, 2009.

SARMENTO, T. Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In: FERREIRA, F; ANJOS, Cleriston (Org.). **Educação de infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional.** Maceió: De Facto Editores, 2015.

SARMENTO, T. J.; CAPORALE, S. M. M. Cruzar o mar na formação e na ação: narrativas de professores portugueses e brasileiros. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 09-18, jan./jun.2015.

SARMENTO, M. T. J. Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 22(2):285-297, maio/ago., 2017.

SARMENTO, M. **A vez e a voz dos professores:** contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.

SCIELO. Banco de periódicos. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

SHULMAN, L. *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma.* Granada (Esp). *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, v.9, n.2, 2005. Disponível em: <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15244/1/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica** de 29 de fevereiro de 2004, Artmed Editora. p. 97-100.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento: caderno do professor.** Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, M. Alfabetização no Brasil – **O Estado do conhecimento.** Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008. Entrevista com Magda Soares. **Blogs: Linguagensdoeducador.** Ano 2008. Colunista portal – educação

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004, p. 5-17.

SOARES, Magda Becker. Entrevista por Eliane Bardanachvili. **Jornal do Brasil**, em 26 nov. 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O Conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese de Doutorado. Terra 2004.

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf. Acesso em: 07 jan 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Narrativas de Infância e formação de professores:** memórias, histórias de vida e acompanhamento. Brasília-DF 2013. Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/> >. Acesso em: 07 jan 2019.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014.

SOUZA, E. C. de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., (orgs). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007, 310 p. ISBN 978-85-232-0484.6. Available from SciELO Books. Disponível em: < <http://books.scielo.org>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 210 73, Dezembro/00.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1996.

ANEXOS

ANEXO A - “TRAJETÓRIA DE VIDA E DE FORMAÇÃO”

Elabore um texto relatando como você tem se constituído professora ao longo da sua vida, relate sobre sua escolarização e seu desenvolvimento profissional, levando em consideração os sucessos, fracassos, avanços, dificuldades, dilemas, impasses, motivações, frustrações, aprendizagens e outros aspectos que considerem relevantes e que, de algum modo, deixaram marcas influenciaram na trajetória de vida e formação.

ANEXO B - MEMORIAL: “MINHA TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO”, MARLY SOUZA BRITO FARIAS

Apresento a você o meu memorial de formação. Após conhecer um pouco do meu percurso formativo poderia descrever o seu? Não há uma estrutura definida para essa escrita. Você é livre para relatar seu processo de formação.

MEMORIAL DE UMA ALFABETIZADORA/FORMADORA: TECENDO MINHAS EXPERIÊNCIAS

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos. E se encorpando em tela, entre todos, se erguendo tenda, onde entrem todos, se entretendendo para todos, no toldo (a manhã) que plana livre de armação. A manhã toldo de um tecido tão aéreo que, tecido, se eleva por si: luz balão. (JOÃO CABRAL DE MELO NETO). Início a escrita deste memorial com uma poesia de João Cabral de Melo Neto, “Tecendo a manhã”, a qual diz que um galo só não tece uma manhã por compreender que, para construir uma história de vida, é preciso tecer várias vivências, fatos, momentos históricos e situações com os quais nos envolvemos cotidianamente e que contribuem para a formação de nossa personalidade, de nossa história de vida.

Acredito que o presente só existe porque houve um passado e todos os dias estamos (as pessoas todas, os grupos sociais) a fabricar o presente. Acredito ainda que os sujeitos têm suas histórias que constituem elementos em suas memórias e que, devido ao passado, sabemos quem somos.

De acordo com Cunha (1997), quando ela pessoa relata os fatos vividos por si mesma, constrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser

transformadora da própria realidade. É assim que vou tecendo minha história assim como se tece uma casa de aranha, fio a fio, até se tornar uma verdadeira obra tecida.

1.2 Histórias de vida: a arte de narrar história tecendo memórias

Narrar, falar de sua vida, contar suas histórias e memórias, viver e reviver fatos e acontecimentos que marcaram uma vida possibilita ao sujeito a reflexão de si, de modo a provocar mudanças no modo pelo qual se entende como ser humano, como pessoa, na forma se relaciona com e compreende ao outro e como se situa neste mundo. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao ouvir a si mesmo ou ao ler seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Como afirma Cunha (1997), esta experiência pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória.

É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor compreendê-lo. É importante, também, entender a relação dialética que se estabelece entre narrativa e experiência.

É possível afirmar, com base nos estudos de Cunha (1997), que foi preciso algum tempo para se construir a ideia de que assim como a experiência produz o discurso, este também produz a experiência e de que há um processo dialético nesta relação que provoca mútuas influências. Ao refletir sobre como vou tecendo meu amanhã entendo esse momento como uma retomada intencional dos diversos momentos e ações que constituíram minha caminhada ao longo de minha vida, com destaque à experiência profissional.

Relatarei adiante um pouco do meu percurso pessoal, educacional e profissional, este último enquanto professora do Ensino Fundamental e formadora de professores alfabetizadores de uma Rede Municipal de Ensino.

1.3 Anos iniciais, Ginásial e Segundo Grau: tecendo histórias entre laços na escola

Por entender que fabricamos o passado todos os dias e que o presente não existe sem o passado, vou resgatando minha memória e tecendo minha história de vida, inicialmente resgatando um pouquinho de minha infância. Nasci no Município de Rondonópolis/MT, filha

de Agemi de Souza Brito e Ana Souza Brito, caçula dentre os seis filhos dos meus pais. Tive uma infância regrada de muita liberdade e muito contentamento por tudo que vivi e me fizeram viver e conviver com a realidade posta em minha trajetória de vida.

Meus pais sempre lutaram e batalharam, com afinco, para conseguirem criar os seis filhos com saúde e, acima de tudo, priorizando os estudos, pensamento que não era muito comum na sociedade local naquele período. Filha de trabalhador rural, meu pai “tocava” roça e sobrevivíamos com aquilo que ele plantava. Tenho muito orgulho de relatar meu passado, quando se trata de filha de pais semianalfabetos, mas com um valoroso conhecimento de mundo, como relata Freire (1983, p.27) “o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção”.

Dessa forma, meus pais souberam transformar sua realidade, sendo persistentes na busca constante de reinventar uma nova realidade pautada em muita coragem e determinação.

Minha vida escolar começou no ano de 1973, aos oito anos de idade, mas concluí a 1ª série somente em 1974, com nove anos de idade, isso porque, existia uma classificação nos primeiros anos de acordo com os conhecimentos prévios dos alunos, dessa forma, não era reprovação, mas, sim progressão. Independentemente da idade, o aluno que nunca havia estudado, entrava na turma considerada fraca, no outro ano progredia para a turma mais forte, depois de passar por essa turma mais forte, então era considerado apto para série seguinte. Recordo-me que estudava numa Igreja, sala anexa ao grupo escolar, hoje Escola Estadual Maria de Lima Cadidé, na Vila Operária. Os alunos se sentavam em grupos de três, em bancos de madeira. Era curioso que ninguém conversava ou mexia no material do outro e nem sequer pensava em colar em dias de prova. Fico imaginando como seria hoje as crianças sentadas num mesmo banco, sem poder conversar ou sequer olhar para os lados.

Naquela época, parecia normal, mas, com certeza, era uma tortura conviver com outro, lado a lado, sem poder se relacionar com seu par.

Hoje recordo do meu processo de alfabetização, lembro-me dos momentos das leituras nas cartilhas. A professora passava as páginas que deveríamos ler em casa com a ajuda dos pais e, ao chegar à escola, ela tomava a lição, a qual, caso alguém não soubesse, ficava de castigo, ou seja, em pé, atrás da porta, ou sem recreio. Isso era uma tortura para os alunos, pois enquanto todos brincavam, correndo no pátio da escola, um ficava preso dentro da sala de aula. Era assim, mas, com meu esforço e a ajuda da minha mãe e irmãos mais velhos, eu sempre dava conta da lição e nunca fiquei sem o tão sonhado recreio.

Além disso, o quadro negro, a lousa era sempre cheia de tarefas para copiar, lembro que as mãos ficavam cansadas de tanto copiar, mas era tido como normal, pois era assim que os professores ensinavam, acreditavam que a gente aprendia dessa forma, com a repetição, e não era que aprendíamos mesmo? As duras penas, mas aprendíamos. Lembro também de muitos colegas que ficaram para trás, que não conseguiram passar de ano. Esses colegas a gente encontravam na escola, mas não eram mais os da nossa sala, da nossa turma.

Em meio a tudo isso, havia coisas boas também, como as apresentações das datas comemorativas em que a professora nos preparavam para apresentarmos algo para os pais; os trabalhos em grupos que eram momentos em que a gente se juntava e aproveitava para conversar, brincar um pouquinho; as aulas de educação física, que eram momentos também de descontração (a educação física era trabalhada pela mesma professora da sala de aula, me recordo bem disso).

Entre as atividades desenvolvidas na sala, a que mais me agradava era a de artes, pois gostava de pintar, desenhar, recortar, fazer colagens, enfim, tudo que se referia a essa modalidade de ensino; mas eram sempre direcionadas pela professora, não tínhamos a liberdade de desenhar o que queríamos, sendo raras as vezes em que desenhávamos livremente.

A partir da segunda série, fui estudar no então grupo escolar, juntamente com os demais colegas, agora já em uma escola grande. Lembro-me dos momentos de recreação no pátio da escola, sempre com olhar supervisionado dos meus irmãos mais velhos que estudavam no referido grupo escolar.

Já na terceira série meus pais nos transferiram para a Escola Estadual de I e II Graus Daniel Martins Moura, também localizada na Vila Operária, Rondonópolis – MT, escola essa recém construída que era o sonho de toda comunidade escolar, já que todos teriam que prosseguir os estudos e não havia escolas no bairro que atendessem a demanda do hoje chamado Ensino Médio. O que eu mais gostava na escola era a hora da merenda. Minha mãe mandava nossa merenda numa latinha, com farofa de ovos, mandioquinha cozida, frita, pipoca, mexido de arroz com ovos e farinha, sempre preocupada em não nos deixar com fome. Que delícia! Comida cheirosa, gostosa. Saudade desse tempo.

Rosa e Ramos (2008), a partir de Burker, relatam que as memórias produzidas pelos odores nos possibilitam apontar quão significativo pode ser esse trabalho aparentemente banal, quando afirmam que o odor ajuda na compreensão das mentalidades e sensibilidades do passado. As autoras enfatizam que:

[...] podemos também ir além do que Burke afirma ser a compreensão das mentalidades e sensibilidades do passado, pois, à medida que a rememoração

acontece, o entrecruzamento de tempos e espaços se intensifica, não numa simples reconstrução do passado, mas numa elaboração do presente e do futuro a partir daquilo que é lembrado (ROSA; RAMOS, 2008, p. 573).

Ainda falando em odores, com o tempo a escola passou a servir merenda – sopa, arroz com charque (baião de dois), macarronada –, sempre primando por refeições saudáveis e reforçadas que pudessem nos sustentar os alunos até o final da aula. Recordo-me das tias da cozinha que faziam a merenda, eram carinhosas para conosco. Todas as vezes que eu ia ao banheiro, dava uma passadinha para espiar o que tinha de merenda naquele dia. Posso sentir até hoje o sabor das sopas que a escola servia.

Tinha coisas, porém, que eu não gostava na escola. Uma delas eram as vacinas que tomávamos. Lembro-me das intermináveis filas que fazíamos para sermos vacinados. Se as vacinas estivessem com atraso, retornávamos para o lado oposto da fila e tomávamos quantas vacinas fossem necessárias até a carteirinha ficar regularizada. Meu maior desejo era crescer para ficar livre daquelas dolorosas vacinas, porque eram aplicadas com pistolinha, revólveres que disparavam agulha no braço, hum... como dóia.

A quarta série foi a que mais me marcou no primário. Num determinado dia, o que seria aula normal, nada de a professora chegar. A gente percebia que alguma coisa estava acontecendo, via o movimento das pessoas vindo até nossa sala e voltando à diretoria. Não nos falavam nada até que fomos dispensados das aulas e, no dia seguinte, ficamos sabendo que a professora havia ido embora. Como eu chorei naquele dia, porque gostava muito daquela professora. Nunca me esqueci da musiquinha que ela nos ensinou, “Sabiá lá na gaiola”. Cantávamos essa musiquinha todos os dias. Que saudade tenho dessa professora, que era carinhosa, meiga, calma, nos ensinava com brincadeiras, nunca nos ameaçava com um cala boca, nem dizia aqui quem manda sou eu ou aplicava prova de “supetão”, coisas que as outras faziam e nos amedrontavam quase sempre.

Da quinta série em diante, eram muitas as professoras. Lembro-me de que tínhamos aulas de práticas comerciais, agrícola e do lar. Essas professoras nos ensinavam como preencher cheque, nota promissória, a cuidar das hortaliças, em canteiros intermináveis de verduras as quais complementavam nossa merenda escolar. Fazíamos bolo com as receitas que uma professora nos passava. Tínhamos cadernos de receita. A gente pegava as receitas de nossas mães e juntava com as dos colegas e da professora e fazíamos nossos cadernos culinários. Eram cadernos caprichados, chegávamos a competir para definir quem tinha o caderno mais bonito.

Em 1982, concluí o ensino fundamental e, no ano seguinte, para compor o quadro de alunos do magistério, segundo grau, foi preciso nos submeter a um teste de aptidão para saber se era isso mesmo que queríamos, ou seja, se tínhamos vocação para o magistério e, assim, iniciei o tão sonhado segundo grau com Habilitação para o Magistério, na mesma escola que eu estudava. Foram três anos de estudos, mas de muitas brincadeiras e diversões.

Eu e meus colegas aprontamos muito durante o magistério. Tudo que era proposto pelos professores eu participava, especialmente no que se refere a dramatizações e teatro. Tínhamos também um grupo de dança, que se apresentava em muitos eventos. Tempo bom era aquele em que havia pouca violência. Podíamos ir e voltar a pé da escola sem receio. Tínhamos aula de Educação Física, e eu participava das competições de jogos escolares. Joguei pela seleção de Rondonópolis por quatro anos ou mais. Fui convocada como jogadora de handebol para compor a seleção do Estado de Mato Grosso, da qual não pude participar devido à falta de condições financeiras, pois demandava viagens pelos estados. Tudo isso são coisas que marcaram minha vida e me remetem a um período feliz.

1.4 Minha vida acadêmica e minha primeira experiência na docência

No ano de 1986, iniciei o ensino superior no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar. O curso foi ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis. Confesso que não era o curso que eu gostaria de fazer, mas o que foi possível frequentar. Naquela ocasião, eu só poderia estudar em cursos que eram oferecidos no município. Eu e meus irmãos não podíamos sair de casa para estudar fora do município, porque meus pais não tinham condições financeiras para as despesas e, por isso, fiz o curso de Pedagogia.

Não me apaixonei de imediato pela docência. Aos poucos fui me constituindo professora, assim como enfatiza Freire (1991, p. 58): “Ninguém começa a ser educador numa certa terça feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. E foi assim que fui tecendo minha experiência na docência com os primeiros ensaios no estágio supervisionado.

No decorrer do curso de Pedagogia fui me vendo e envolvendo em algumas disciplinas e fui tomando gosto e me apaixonando pelo curso, afinal amava crianças e queria muito trabalhar com elas.

Em outubro do ano de 1990, concluí o curso de Pedagogia e, naquele momento, me sentia pronta para o exercício da docência. Minha primeira experiência profissional se deu nas *Caritas* (creche), coordenada pelo Padre Lothar Bauchrowitz, entidade filantrópica mantida pela Alemanha, trabalho até hoje desenvolvido por este bravo Pároco. Essa foi uma rica experiência! Ao trabalhar nessa creche, pude constatar que a profissão de professora era o que eu traçaria para mim daí por diante.

Nesse mesmo ano, me casei e, tempos depois, tive dois filhos maravilhosos. Em 2000, iniciei um curso de especialização *lato sensu* na área de Planejamento Educacional, pela Universidade Salgado de Oliveira, concluindo-o em 27 de outubro de 2001.

Após anos de dedicação à docência e à família, resolvi fazer a inscrição para o mestrado no ano de 2016. Para minha surpresa, fui aprovada em meio a um turbilhão de acontecimentos, como o falecimento do meu esposo a menos de um mês para o início das aulas do mestrado. Meu esposo era companheiro, pai exemplar, base e sustentação da minha família. Assim, ingressei no mestrado de forma fragilizada, enfraquecida, porém na certeza de que a vida continua e é preciso seguir em frente, até porque foi através do incentivo dele que eu resolvi tentar a entrada no mestrado.

1.5 Minha trajetória de formação e escolarização

Em 1993, iniciei a vida profissional na docência através de processo seletivo. Trabalhei com turma multisseriada, com discentes de primeira e segunda série. Eram poucos alunos, mas muitos desafios e dificuldades com a infraestrutura. Éramos duas professoras e revezávamos as tarefas com limpeza, merenda e documentação dos alunos, documentos esses sob nossa responsabilidade. Fiquei apenas um ano nessa escola para meu alívio.

Minha inserção na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis – MT se deu num momento muito especial em minha vida. Havia ganhado meu primeiro filho quando tomei posse no concurso no cargo de professor do Ensino Fundamental. Por estar com um mês de cesariana, quase desisti do concurso, mas com o incentivo do meu esposo, da minha família, em especial da minha mãe, assumi então a sala de aula. Recordo não ter sido fácil ter que dividir o tempo entre o cuidar da casa, filho recém-nascido e organizar o planejamento para as aulas, mas com responsabilidade, compromisso e foco, consegui superar as dificuldades e prosseguir com meu ofício de professora.

Em 1994, me efetivei professora dos anos iniciais do concurso público municipal, de forma que fui lecionar em uma Escola sob direção da Secretaria Municipal de Educação. Era

uma sala no barracão da Comunidade Santa Rita de Cássia, localizado nas proximidades do Corpo de Bombeiros, na Vila Operária. No primeiro ano da docência nessa Unidade, me recordo da minha mãe levando meu filho para eu amamentar, fato que acontecia no intervalo do recreio. Hoje penso como foi importante ter a ajuda da minha mãe nesse período tão difícil da inserção da minha carreira. Se não fosse ajuda dela, quem sabe, eu não teria conseguido conciliar o trabalho com a vida familiar. Fiquei por três anos nessa Unidade de Educação Infantil (pré-escola), em que era responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, limpeza, lanche e documentação dos alunos. Posteriormente fui convidada para ser gerente de uma Creche da Rede Municipal, era assim denominada a função de diretor de Creche, já que era um cargo comissionado, ou seja, de confiança.

Em 1999, fui indicada pela Secretária de Educação, professora Lindalva Maria Novaes Garske, para assumir a coordenação pedagógica da Escola Municipal Mário de Andrade, onde atuei por um ano, porque em seguida engravidei pela segunda vez. Nessa ocasião, tive minha filha e saí de licença maternidade por quatro meses, mais licença para amamentação, de modo que não pude continuar na coordenação pedagógica.

Quando retornei da licença, assumi uma turma de primeiro ano de alfabetização. Era uma turma numerosa, com 29 alunos, mas de trabalho prazeroso. As crianças me respeitavam, faziam tudo que eu propunha. Talvez isso se deva ao fato de ter sido muito verdadeira com eles, deixando claro o que eu esperava deles com relação ao processo de aprendizagem, mas também qual era o meu papel enquanto professora responsável pelo ensino. Isso facilitava a nossa relação, aumentava o nosso compromisso e fortalecia as nossas responsabilidades.

A minha prática pedagógica nesse período era tradicional, trabalhava com muitas atividades mimeografadas, comuns naquele tempo. Acreditava que, quanto mais atividades eram propostas para os alunos, mais eles aprendiam. Não havia a preocupação de fazê-los refletir sobre o processo da escrita e da leitura, como ocorre hoje. Contudo, também trabalhava com muitas atividades diferenciadas, de forma que pudesse atender a especificidade de cada aluno, pois havia alguns com dificuldades na aprendizagem, e isso me obrigava a pensar também nesse grupo no decorrer do planejamento.

Trabalhava com diversas propostas de atividades em grupos, chamando a atenção o comportamento da turma, pois, mesmo sentando-se juntos, eles pouco conversavam. Penso que tinham receio das broncas que poderiam levar. Amava contar histórias infantis para eles; às vezes, iniciava um livro, lia uma parte, parava, continuava no outro dia. Era uma estratégia metodológica que eu encontrava para aguçar a curiosidade deles, despertar o desejo e gosto pela leitura.

Foram três (3) anos consecutivos trabalhando com o primeiro ano. Recordo-me de que eu gostava de colaborar com as colegas professoras, trocar ideias de atividades, participar das atividades desenvolvidas pela escola, como reuniões, conselho escolar, festinhas, eventos etc. Isso fez com que eu me despontasse dentre as docentes e, assim, fui reconhecida pela gestão, de forma que, então, surgiu novamente o convite para eu ir para a coordenação pedagógica. Daí em diante, fiquei por onze anos consecutivos na coordenação na mesma escola.

Os tempos eram outros, pois houve muitos estudos e avanços. Neste contexto, tive de estudar muito sobre o papel do coordenador pedagógico, que não é fácil de ser desenvolvido devido às diversas situações surgidas no interior da escola e que exigem atuação também em outras funções que não sejam próprias da coordenação.

Com o intuito de entender quem é esse profissional e qual função deve desempenhar na escola, estabeleço um diálogo com Carvalho (2017, p. 116), para quem o coordenador pedagógico deve ser um educador/a com formação pautada pela competência teórica de fundamentos da educação, pedagógico e política, a fim de que seja capaz de pensar e conduzir a construção do Projeto Político-Pedagógico que aponta a direção da formação de sujeitos coletivos com plena condição de ser dirigente da sociedade. Ainda de acordo com os pressupostos do autor, o coordenador pedagógico é um educador a serviço do coletivo da escola, sua práxis deve estar cingida ao pressuposto da pedagogia, enquanto instrumento fundante da mediação do processo de formação permanente, da ordenação do Projeto Político-Pedagógico e dinamização do currículo centrado na escola, visando ao desenvolvimento da prática educativa e ensino-aprendizagem de melhor qualidade no cotidiano da sala de aula.

Para Almeida e Placco (2009), o coordenador pedagógico exerce um papel de extrema importância dentro no ambiente escolar, cuja função se constitui como articuladora, sendo então o sujeito responsável pela formação e transformação de processos e de pessoas. Comungo, dessa maneira, das palavras dos autores, que afirma ser o coordenador capaz de auxiliar o professor a fazer as devidas articulações curriculares, tendo em vista as especificidades das áreas de conhecimento, assim como os alunos com quem trabalha, se desconsiderar a realidade sociocultural em que a escola se situa e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola. Ademais, a função mediadora do coordenador pedagógico pode e deve contribuir para revelar e desvelar os significados das propostas curriculares, sendo este um meio de contribuir com os professores durante a elaboração dos planos de aula e no processo de construção dos sentidos dos discursos destas propostas.

Por acreditar e me reafirmar enquanto coordenadora pedagógica me desfiz de muitas concepções tidas como verdades absolutas para então refletir e agir diferentemente do modo anterior. Dentre essas concepções, compreendia que os professores estavam prontos e acabados em sua formação para atuar na sala de aula, ou seja, saíam da graduação prontos para serem professores. Eu tinha a compreensão de que os professores sabiam quais eram as concepções de infância, criança, escola, educação e, ainda, que a Diretriz Curricular da Rede Municipal bastava e atendia as especificidades não só das necessidades formativas dos professores como, principalmente, as dos alunos.

Por pensar assim, percebi que era uma profissional que ainda não tinha os conhecimentos necessários para prática de atuação como coordenadora, sentia-me fragmentada em meu processo de mediação com os professores. Ao voltar ao meu passado, reconstituindo meu percurso de vida e de formação, fui encaminhada ao exercício da reflexão e me vi levada a uma tomada de consciência, tanto no plano individual como no profissional, pois fui compreendendo com Nóvoa (2014) que as experiências vivenciadas pelos professores ao longo da profissionalização docente deixam marcas para o resto da vida desse profissional.

Em 2013, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), especificamente pela Divisão de Formação Profissional, para assumir a formação do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), Programa de Formação do MEC (Ministério da Educação e Cultura), do governo federal, atuando como Orientadora de Estudos da Rede Municipal de Ensino na função de formadora de professores alfabetizadores.

Para a Formação de Professores Alfabetizadores, foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, sendo que, em 2013, o foco dessa formação centrou-se nos “Diferentes Componentes Curriculares com ênfase em Linguagem”; em 2014, “Alfabetização Matemática”; em 2015, “Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização”. No ano de 2017, o PNAIC passou a atender três modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Programa Novo mais Educação. As formações iniciaram-se no final de 2017 e foram concluídas em agosto de 2018, quando o Programa PNAIC tem seu fim.

A formação do PNAIC foi de extrema importância em minha vida profissional. Minha primeira experiência foi como Orientadora de estudos, função de formadora de professor alfabetizador, durante o período de 2013 à 2016. Essa formação tinha como objetivo assistir professores alfabetizadores para planejar e executar ações pedagógicas, visando ao progresso da aprendizagem de todos os alunos em processo de alfabetização. As temáticas discutidas nos encontros foram de grande relevância, essas fomentavam as discussões e reflexões acerca da

alfabetização e letramento nas formações centradas nas escolas. A cada encontro de formação que eu ministrava, eu percebia o quanto eu aprendia com as professoras, pois essas traziam os relatórios das atividades desenvolvidas com os alunos na sala de aula e apresentavam para a turma. As trocas de experiências entre os pares também foram momentos enriquecedores tanto para mim enquanto formadora, quanto para os professores, assim creio. As leituras dos textos me proporcionaram análise e reflexão de minha prática e muitas vezes fui forçada a mudar minha atuação, pois antes das leituras tinha uma compreensão quanto o processo de ensino aprendizagem, desse modo, pude entender o que é um planejamento flexível e sua importância. Nesta vivência, presenciei também relatos que me fizeram pensar e refletir a Educação no Brasil e as políticas públicas para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

É importante relatar que, em 2017, por meio da indicação da Secretária Municipal de Educação, assumi a coordenação local da formação do Pacto Nacional deixando, para tanto, a função de orientadora de estudos. Passei, então, a coordenar um grupo de 28 formadores locais do Pacto no Município de Rondonópolis, dos quais 23 eram formadores da rede municipal e cinco (5) da rede Estadual, atendendo a vinte oito turmas de formações nas diversas modalidades de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Programa Novo Mais Educação.

Ter participado do Programa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foi uma experiência que proporcionou significativa aprendizagem, tanto como formadora de professores como também coordenadora local. No ano de 2017 passei atuar como coordenadora local, aumentando ainda mais os desafios e a responsabilidade para com esse programa e a rede municipal. Como coordenadora local tinha como função dar o suporte no que fosse necessário aos formadores em sua atuação, providenciar espaço para a realização das formações, materiais didáticos pedagógicos, supervisionar o desenvolvimento do programa nas escolas e sua aplicabilidade no município. Fazer visitas periódicas aos espaços de formação com o intuito de monitorar a formação em serviço e a realização dos encontros presenciais ministrados pelos formadores locais nas turmas de coordenadores pedagógicos, professores e articuladores das escolas.

Outra função primordial era fazer o cadastramento dos perfis participantes da formação na plataforma do governo federal, ou seja, no sistema online. Além disso, deveria assegurar, junto à secretaria de educação, as condições de deslocamento e hospedagem para a participação nos encontros presenciais dos formadores em Cuiabá, como também reunir-se regularmente com o chefe do departamento de formação para avaliar a implementação das

ações e implantar as medidas necessárias para a organização de ações especiais de apoio àquelas escolas com maior fragilidade.

No decorrer deste trabalho, foram muitos os desafios, mas também muitas aprendizagens. Foi uma experiência ímpar, maravilhosa, ter participado desse notável programa de formação do governo federal. Levo comigo muitas aprendizagens e experiências adquiridas nas formações e também as proporcionadas pelos professores em seus relatos de experiência. Acredito que esta formação deixou muito frutos e esses já estão sendo colhidos quando nos deparamos com as avaliações apontadas pelo governo federal.

Com o fim do PNAIC, continuei como formadora dos professores alfabetizadores que iniciam sua docência na Rede Municipal de Ensino, sendo considerados professores iniciantes até os cinco primeiros anos de docência.

Esse projeto de formação para os professores iniciantes nasceu no ano de 2015, depois de conhecer o projeto OBEDUC/UFMT, coordenado pela professora Dra. Simone Albuquerque da Rocha. A Secretaria de Educação, depois de se inteirar da proposta do projeto, avaliou a necessidade de proporcionar aos iniciantes um espaço formativo de constituição de competências profissionais no trabalho de sala de aula, na perspectiva da alfabetização e letramento, visto que a Rede Municipal de Ensino apresentou, em 2015, em seu quadro de lotação, um número expressivo de professores iniciantes nas diferentes modalidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, foi pensando na pouca experiência desses professores, em especial do Ensino Fundamental, que o Departamento de Formação Profissional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), planejou essa formação para discutir as políticas de formação para o professor iniciante.

Dentre outras formações acompanho, ainda, seis Escolas Municipais às quais dou suporte e Assessoramento na Formação Continuada Centrada na Escola, tendo como função incentivar e nortear o projeto de formação das escolas/unidades, no intuito de resgatar a importância da reflexão sobre a prática, sobre o contexto, a realidade e identificando os desafios das necessidades formativas das referidas unidades de ensino.

No ano de 2017, ingressei no mestrado, na Linha de pesquisa Formação de Professor. Nessa linha, vislumbrei a oportunidade de pesquisar sobre docentes que têm práticas exitosas, pois muito me apraz dialogar com esses profissionais, dadas minhas experiências relatadas.

Nesta narrativa autobiográfica, busquei expor uma parte das minhas memórias, e a encerro com a certeza de que tecerei muitos outros amanhã. Nessa trajetória de lembrar minha história de vida, por vários momentos me vi na infância, momentos em família, de muitas realizações pessoais e profissionais. Contudo, retorno a reescrita da minha história de vida, não

poderia deixar de registrar os momentos vividos durante esses dois anos do mestrado. É com choro e soluço que volto a reescrever e concluir até o presente momento, o meu memorial de vida e formação. Nesse momento, volto no ano de 2016 quando recebi o resultado da aprovação para o ingresso ao mestrado, recebo também, o resultado do problema de saúde do meu esposo. Foram exatamente quinze dias de tratamento hospitalar, incluindo a Unidade Tratamento Intensivo. Esses momentos foram os mais longos, sofridos e difíceis de minha vida, pois estava perdendo o meu esposo, amigo, companheiro e pai exemplar dos meus filhos. Lutamos em família, mas foi em vão. Ele se foi... mas deixou o exemplo de pessoa mais íntegra que eu poderia conhecer, foi o maior incentivador para que eu prosseguisse nos estudos, me recordo que, nos últimos dias de vida, perguntava se eu havia feito a matrícula do mestrado, justificando que a vida continuava, que deveria prosseguir com os estudos. Naquele momento, isso não mais me interessava, meu maior desejo era tirá-lo daquele leito de hospital, mas a vontade de Deus se prevaleceu.

Hoje, concluindo o mestrado, ficaram as boas lembranças de pai zeloso, bondoso e amoroso que se foi, ficaram também os momentos bons vividos em família e ainda a saudade do meu esposo amado e querido. Confesso que não está sendo fácil voltar ao tempo e rememorar os fatos ocorridos nesses dois anos do mestrado, busco força para falar da doença de Alzheimer contraída pelo meu pai no ano de 2017, outro momento difícil vivido em família, meu pai até então era lúcido, dinâmico, extrovertido, pai guerreiro e sempre nos incentivava aos estudos. Hoje, meu pai possui um corpo frágil, cansado, parece pedir socorro, não reconhece os filhos e nem percebe a vida passar, mas a vida é um círculo e a roda gira e nessa roda vamos prosseguindo, confiantes num amanhã melhor. Então, prefiro agradecer a Deus por tudo que vivi e pela história de vida construída até o momento, firmo meu pensamento e sigo assim como diz Freire (1983, p. 33), vou construindo o entendimento de que “Precisamos conhecer o que fomos, para compreender o que somos e decidir o que seremos”.

É com essa afirmação de Freire, que vou compreendendo a importância de quem sou enquanto sujeito da minha história de vida. Vou compreendendo também a vida como Almir Sater em sua música “Tocando em frente”. Com ela encerro meu memorial na certeza de que muito pouco sei ou nada sei.

Tocando em frente

Almir Sater

Ando devagar

Porque já tive pressa

E levo esse sorriso

Porque já chorei demais

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs*

*É preciso amor
Pra poder pulsar*

É preciso a chuva para florir

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou*

*Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs*

*É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora*

Cada um...

Marly Souza Brito Farias

ANEXO C - MEMORIAL: “TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: BATISMO DE FOGO”, TELMA WEISZ

Neste memorial Telma Weisz² narra sobre seu trabalho com séries iniciais, na Rede Pública Municipal de São Paulo. Depois de conhecer o trabalho desta professora, redija um memorial em que narre seu trabalho na Rede Pública Municipal de Ensino de Rondonópolis.

Em 62, formada no normal, um curso técnico de 2º grau, supunha-se que a professora deveria aprender um conjunto de procedimentos para realizar sua tarefa de ensinar. Tínhamos aulas de metodologia da linguagem, da matemática das ciências, dos estudos sociais. Essas metodologias eram um conjunto de práticas que aprendíamos e deveríamos reproduzir com nossos alunos. Saíamos da escola menos preparadas que um mecânico, a quem se ensina a apertar esse parafuso e soltar aquele, mas que tem de conhecer muito bem o motor com o qual está trabalhando, para compreender o que se modifica lá quando se mexe aqui ou ali.

Antes que esses insucessos começassem a me acontecer na prática eu já tinha uma intuição deles. Quando começamos a ter metodologia, no 2º ano normal, me pus alerta. Procurei minha professora de psicologia do desenvolvimento, a Dra. Ivã Waisberg Bonow – que possuía uma formação acadêmica sólida e prestígio no Rio de Janeiro-, para conversar. Disse-lhe que não compreendia o porquê daquelas orientações. Ela me recomendou ler Piaget – em francês, pois não havia nada publicado em português. Como tinha uma boa formação em língua francesa, do ginásio, pus-me a ler. Lembro-me de ter tido uma dificuldade enorme para entender, e o que me sobrou naquele momento foi a ideia de que era importante trabalhar em grupos, que os meninos deviam ter a possibilidade de trocar ideias com os colegas. Mas eu olhava essas ideias apenas do ponto de vista da formação sociabilidade, da moralidade, de uma questão política, que era privilegiar o desenvolvimento da cooperação em vez da competição. A grande questão de como é que as pessoas aprendem – e por que, diante de uma mesma situação, uma pessoa pode aprender e outra não-, sobre isso eu não consegui informação.

Acho que o professor continua chegando hoje à escola com as mesmas insuficiências com que eu cheguei em 1962. Ele acaba ganhando experiência e também algum conhecimento de natureza intuitiva, mas, dependendo da formação que recebe, continua tão cego e perdido quanto eu estava. O que mudou, hoje, é a maneira pela qual ele pode, se quiser tentar resolver

² WEISZ, Telma O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo, Ática 2000. MEU BATISMO DE FOGO

essa situação. Por exemplo: durante muitos anos os professores do sistema público, que viviam uma situação semelhante à minha, consolaram-se com a ideia de que uma quantidade enorme de seus alunos, a cada nova turma, eram crianças com algum tipo de deficiência, por isso é que repetiam e iam continuar repetindo. Eles não conseguiam ensinar a essas crianças, só que pensavam que a culpa não era deles, professores, mas das crianças. Hoje seria mais difícil sustentar uma afirmação como essa, pois o conhecimento que se desenvolveu nos últimos vinte anos aponta na direção contrária.

O que está à disposição dos professores hoje é um corpo de conhecimentos que, se não dá conta de tudo, pelo menos ilumina os processos através dos quais as crianças conseguem ou não aprender certos conteúdos. Já é possível observar uma situação de sala de aula e interpretar as ações das crianças e do professor com um grau de profundidade que não existia antes. Cada vez mais a concepção que se tem do ato de ensinar desenha o perfil de um professor que reflete enquanto age, pode tomar decisões, mudar rapidamente o rumo de sua ação, interpretar as respostas que os alunos dão, autocorrigir-se. O entendimento que se tem de um professor hoje é o de alguém com condições de ser sujeito de sua ação profissional. Assim, vai ficando ultrapassada aquela prática educacional na qual alguém pensava procedimentos técnicos, passava-os como um pacote para o professor, que entrava na classe e simplesmente os executava. A questão central para mim é, e sempre foi, como é que a gente faz para que as crianças – tenham sucesso escolar. Hoje sou vista como uma especialista em alfabetização, mas na verdade nunca tive a intenção de me especializar nisso. Acontece que o primeiro instrumento de fracasso para os meninos da escola pública é que não conseguem aprender a ler. Então me dediquei a entender isso. E como me dediquei também a estudar o trabalho da Dra. Emília Ferreiro que abriu uma perspectiva extraordinária nessa área e teve uma importância enorme na mudança da compreensão do papel do professor -, acabei me tornando uma especialista em alfabetização. Mas, na verdade, minha questão é a aprendizagem, em especial a aprendizagem escolar.

Telma Weisz

ANEXO D - CASO DE ENSINO: “CONHECIMENTO ESPECÍFICO: TRABALHANDO COM A DIVERSIDADE NA ALFABETIZAÇÃO”, MARLY DE SOUZA BARBOSA

A professora Marly³ apresenta, neste caso de ensino, como vai trabalhando com a diversidade na Alfabetização. E você, como trabalha com o processo de letramento e alfabetização?

Relate sobre o seu trabalho em sala de aula, a forma de agrupamentos, como lida com turmas heterogêneas, se utiliza registros do desempenho das crinaças, se há discussões coletivas sobre alfabetização, explore sobre suas ideias acerca de ensino, aprendizagem, professor, aluno e planejamento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enfim, narre o que julgar necessário.

Há alguns anos, tenho trabalhado com séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de São Paulo, em classes compostas por alunos que se encontram em diferentes momentos de seu processo de alfabetização.

Inicialmente, o fato de ter alunos com níveis muito diferenciados de conhecimento me deixava insegura e ansiosa para “homogeneizá-los”. Meu sonho era uma classe homogênea – como se isso fosse possível!

Mas fui percebendo que, se bem aproveitada, a heterogeneidade era muito importante no processo de construção do conhecimento e que, para tirar proveito pedagógico dela, precisaria estudar muito, conhecer bem os meus alunos e saber propor atividades em que eles pudessem aprender também uns com os outros. E foi isso o que coloquei como tarefa para mim. Há alguns anos, venho me dedicando a aprender como ensinar, em uma mesma classe, alunos com diferentes níveis de informação e conhecimento.

Passei a ser também uma defensora do critério da heterogeneidade para formação das turmas, pois, apesar da impossibilidade de montar uma sala verdadeiramente homogênea (os alunos aprendem coisas o tempo todo, e o seu conhecimento vai se modificando), havia todo um esforço na escola para agrupar os alunos “mais parecidos”.

Neste ano, tive uma turma de 3º ano do ciclo inicial (equivalente à 3ª série) com 35 alunos, dos quais 15 não estavam alfabetizados no começo do ano. Ou seja, não liam ainda e nem escreviam alfabeticamente. Entre os demais, havia aqueles que já faziam uso de convenções da escrita – ortografia, segmentação de palavras, pontuação, etc. – e outros que ainda produziam textos sem segmentá-los em frases, em alguns casos nem mesmo em palavras.

³ WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2002, p. 75-82.

Para quem defendia a heterogeneidade como uma vantagem para a aprendizagem dos alunos, era uma prova e tanto!

Após uma avaliação diagnóstica inicial, algumas questões se colocaram para mim:

- Como desenvolver um trabalho produtivo, considerando essa configuração de classe?
- Como agrupar os alunos para que pudessem, sempre que possível, aprender uns com os outros? Que critérios utilizar para que os agrupamentos fossem sempre produtivos e não ocorressem situações do tipo “um faz e os outros copiam”?
- O que fazer para garantir situações didáticas de fato desafiadoras? Aquelas, como sempre diz a Telma, possíveis e difíceis ao mesmo tempo?

Como se vê, eram muitos os desafios. A questão era saber se, embora difíceis, eu conseguiria superá-los.

Tinha algumas ideais essenciais para orientar minha intervenção pedagógica, porém eram ainda insuficientes para me tranquilizar em relação ao que propor todo dia na sala de aula. Sabia que o trabalho deveria estar centrado fundamentalmente no texto e que trazer a diversidade textual para a escola é uma tarefa de todo o professor. Sabia que, apesar de as atividades individuais também terem lugar no trabalho pedagógico, em uma turma muito heterogênea as situações de cooperação entre os alunos são as mais produtivas quando o critério de agrupamento⁴, as atividades propostas e a intervenção do professor são pertinentes. Sabia que, em determinadas atividades, não poderia reunir alunos com conhecimento muito diferenciado em relação ao conteúdo – por exemplo, aqueles que ainda nem utilizavam letras para escrever com os que já escreviam convencionalmente. Mas não sabia exatamente que textos eram mais apropriados em função dos objetivos das atividades, em que situações seria produtivo reunir alunos com conhecimentos tão diferentes e em quais delas isso não seria adequado, não sabia exatamente quais as boas propostas de atividade, nem que intervenções pedagógicas seriam as mais adequadas numa classe como a minha.

O início do ano foi um momento muito difícil para mim. Eram tantas as questões que eu me colocava que vários colegas com os quais conversei acabaram achando que eu estava desacreditando no trabalho com classes heterogêneas. Foram eles que me ajudaram a refletir sobre o meu trabalho, me indicaram leituras, afirmaram algumas certezas compartilhadas.

Apreendi muitas coisas nesse processo de reflexão em busca de respostas para as questões que me angustiavam com professora. Estudei muito, discuti infinitas vezes com os outros

⁴ Critérios de agrupamento: se o trabalho vai ser feito individualmente ou em dupla, trio, etc. Se os alunos serão agrupados pela semelhança ou pela diferença entre seus saberes. Em resumo: quem trabalha com quem.

professores, pensei muito sobre o que iria fazer e sobre o que já tinha feito na sala de aula. Na verdade, faço isso até hoje, e sei que vai ser sempre assim. Dessa maneira fui conseguindo planejar meu trabalho, buscando garantir interações possíveis e desafiadoras para todos, procurando definir o critério de agrupamento dos alunos segundo os objetivos didáticos das atividades e considerando os diferentes saberes de que dispunham.

Passei a adotar uma organização didática do trabalho do seguinte tipo:

- momentos em que todos os alunos realizavam a mesma proposta, individualmente ou em grupo;
- momentos em que, diante de uma mesma proposta ou material, realizavam tarefas diferentes, individualmente ou em grupo;
- momentos de propostas diversificadas: os grupos tinham tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem.

Para cada situação, o critério de agrupamento era o que eu considerava mais adequado, segundo meus objetivos didáticos.

O que vou descrever a seguir é apenas um pequeno flash com alguns exemplos do que foi esse trabalho, cujo principal propósito era que os alunos aprendessem o mais possível. Não sei se aprenderam tudo o que poderiam, mas, no que dependeu de mim como professora, certamente aprenderam o máximo que me foi possível garantir. Restringi os exemplos à área de língua portuguesa, a que me sinto mais à vontade para tratar, pois tenho estudado mais sobre o assunto.

Situações em que todos os alunos realizavam a mesma proposta

Um exemplo: a produção coletiva de texto na qual eu era a escriba. Planejávamos coletivamente o texto – um texto conhecido de todos, a ser reescrito, ou o relato de uma experiência vivida por eles, que são contextos em que faz sentido a produção coletiva, pois todos conhecem o conteúdo (do texto ou da experiência vivida). E eu ia escrevendo.

Outra possibilidade – mas nesse caso, individual – era a escrita de textos curtos cujo objetivo didático era a possibilidade de avaliar como estavam escrevendo. Na verdade qualquer atividade didática em que tenha sentido os alunos fazerem da forma como conseguem é uma possibilidade desse tipo – e não são poucas.

Situações em que, a partir de uma mesma proposta ou material, os alunos deveriam realizar tarefas diferentes

Uma atividade desse tipo era a produção de texto em duplas, em que cada um tinha uma tarefa específica – nesse momento, os alunos que já estavam alfabetizados tinham a função de escribas e os demais, de produtores do texto.

Outra proposta: para um texto poético, conhecido de memória, os alunos já alfabetizados tinham a tarefa de escrevê-lo, e os alunos ainda não alfabetizados tinham a tarefa de ordená-lo (tendo recebido tiras com os versos recortados, o que exigia o uso de estratégias de leitura).

Há muitas outras possibilidades, que eu fui descobrindo ou aprendendo com outros professores. Por exemplo, uma atividade como o preenchimento de palavras cruzadas era proposta aos alunos já alfabetizados para que a realizassem da forma convencional – portanto, uma situação de escrita em que, no caso, estava em jogo para eles a ortografia (uso de ss, rr, ch, etc.). E, para os alunos que ainda não escreviam alfabeticamente, a tarefa era de preenchimento da mesma “cruzadinha” consultando uma relação de palavras agrupadas por quantidade de letras. Encontrada a palavra considerada correta, os alunos tinham de copiá-la no espaço correspondente – portanto, uma atividade de leitura e cópia, em que o que estava em jogo era o funcionamento do sistema alfabético.

Isso porque, não tendo ainda compreendido a regra de geração do sistema de escrita, provavelmente a quantidade de quadradinhos da “cruzadinha” não iria coincidir facilmente com as hipóteses dos alunos sobre a forma de escrever a palavra. E também porque – para garantir um nível de desafio adequado – na relação de palavras havia sempre muitas desnecessárias, várias delas com a mesma quantidade de letras e com as mesmas letras iniciais e finais. Essa circunstância obrigava os alunos a analisarem as letras do meio das palavras para poderem escolher a adequada ao preenchimento. Veja: diante da necessidade de encontrar a palavra BARCO, o aluno poderia encontrar na lista, por exemplo, BARCO, BRAÇO e BANHO – todas começadas com B e terminadas com O. Portanto, para descobrir a correta teria de analisar as letras do meio da palavra. E se estivesse acreditando que a palavra teria de ser escrita com duas letras apenas, por conseguir identificar somente duas partes ao pronunciá-la, então teria outro bom problema para resolver.

Situações diversificadas

Nesse caso, os grupos realizavam tarefas diferentes em função de suas necessidades específicas de aprendizagem. Essas eram situações em que eu agrupava os alunos tendo como critério as dificuldades parecidas, o que favorecia uma intervenção mais dirigida de minha parte. Esse tipo de organização me permitia, às vezes, lançar mão da ajuda de alunos que estavam em condições de monitorar a atividade dos demais, o que era de grande valia para mim e para a aprendizagem de todos.

Alguns exemplos desse tipo: o grupo de alunos ainda não alfabetizados fazia, em duplas, atividades de leitura de textos poéticos conhecidos, tendo que ajustar o que conheciam de cor ao que sabiam que estava escrito; o outro grupo – de alunos que já liam convencionalmente –

lia textos individualmente. Outra possibilidade: o grupo de alunos ainda não alfabetizados escrevia, em duplas, uma lista de histórias lidas na classe e o outro reescrevia uma história de sua preferência, individualmente ou em duplas. E outra: um procurava, em duplas, palavras indicadas por mim em uma lista de personagens de histórias conhecidas e o outro revisava seus textos, primeiro individualmente, depois trocando com os colegas.

Nesse tipo de organização didática, minha prioridade era sempre a intervenção nos subgrupos de alunos que ainda não liam convencionalmente, uma vez que os demais já tinham maior autonomia para realizar as atividades propostas. E, como eu disse, em alguns casos, eu lançava mão da ajuda de alguns “monitores”.

Dessa forma, fui aprendendo a trabalhar produtivamente com turmas heterogêneas e a propor atividades difíceis e possíveis aos alunos. Penso que o grande desafio do professor é descobrir como dificultar atividades que não colocam desafios, por serem muito fáceis, e como criar condições favoráveis para que as propostas que não são desafiadoras, por serem impossíveis de realizar, se mantenham difíceis, mas se tornem possíveis. Creio que o critério de agrupamento e a intervenção problematizadora do professor são os maiores aliados nesse sentido.

Agora, no final do ano, depois de muito trabalho, pude constatar, gratificada, quanto meus alunos aprenderam. Aprenderam muito, não só em relação aos conteúdos escolares, mas também em relação ao convívio social em um grupo como a sala de aula. Suas atitudes melhoraram muito, e eles aprenderam a trabalhar em grupo e a ser mais solidários.

Dois alunos apenas, por motivos que não vale a pena relatar nesse momento, não se alfabetizaram. Os demais conquistaram os objetivos do ciclo inicial e ingressaram no primeiro ano do ciclo posterior como leitores e escritores⁵. Uma das alunas, a Ana Paula, que não escrevia alfabeticamente no início do ano, teve um incrível avanço em relação ao seu próprio desempenho e chegou a superar toda a turma no que diz respeito à leitura. Foi realmente uma surpresa, uma linda surpresa. Ela tornou-se uma leitora voraz, interessadíssima, completamente autônoma: a leitura passou a fazer parte de sua vida, e é isso o que importa.

Tenho certeza de que essa é uma valiosa herança do trabalho que conseguimos realizar na classe.

Não foi, de forma alguma, um trabalho fácil. Não gostaria que este meu relatório deixasse a impressão de que considero natural que os alunos cheguem ao terceiro ano da escolaridade no ensino fundamental sem escrever ainda alfabeticamente – acho que as crianças⁵

⁵ No município de São Paulo o 2º ciclo tem início na 4ª série.

devem se alfabetizar o quanto antes, e sei que podem fazer isso desde os cinco ou seis anos. Porém, se a realidade que vivemos hoje permite que aos nove ou dez anos – muitas vezes, até mais – as crianças não tenham conquistado essa aprendizagem fundamental para sua vida, é preciso que nós, professores, não vacilemos em assumir, o quanto antes, a tarefa de ensiná-las a ler e a escrever. Em qualquer série que seja.

Finalmente, quero compartilhar uma das muitas lições que aprendi nestes anos todos como professora: na sala de aula, não é fácil fazer um aluno que é diferente, porque “sabe menos”, se tornar alguém imprescindível para o grupo, que “sabe mais”. Mas não é impossível.

ANEXO E - INSTRUMENTO: CASO DE ENSINO “POR ENTRE ESPELHOS”, ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES

A professora Isa apresenta em seu caso de ensino o seu processo formativo, suas experiências escolares, sua trajetória docente, seu processo em se tornar professora e sua imagem de pesquisadora. Apresente um memorial em que você reflita sobre o seu processo de tornar-se professora ao longo de sua carreira profissional. Como é se ver por entre espelhos?

POSFÁCIO

MEU CASO DE ENSINO

Isa Mara Colombo Scarlati Domingues

Por Entre Espelhos

Receita de se olhar no espelho

se olhe
de frente
de lado
de costas
de cabeça
para baixo
pinte o
espelho
de azul dourado
vermelho faça
caretas ria sorria
feche os olhos abra
os olhos e se veja
sempre surpresa
Quem é você?
(MURRAY, 1999, p. 12)

Refletindo a grande significância que o trabalho com casos de ensino teve para as pessoas envolvidas nessa pesquisa, e, diante de um turbilhão de aprendizagens, sensações, conflitos... que foi para mim trabalhar com casos de ensino, como aluna da UFSCar e como investigadora da UFMT, pensei: por que não usar essas narrativas para expressar essa experiência de aprendizagem?

Como pesquisadora (mestranda) sobre a importância de casos de ensino para a docência e aluna da UFSCar sobre essa metodologia de aprendizagem e desenvolvimento profissional, não resisti em transformar a minha trajetória formativa e investigativa em objeto de reflexão para outros professores e pesquisadores. Assim, na confluência entre as aprendizagens das professoras, sujeitos da investigação, e as minhas aprendizagens, retomei alguns depoimentos entregues a UFSCar para a seleção do curso, oferecido pelo Programa Casos de Ensino e Aprendizagem da Docência, para começar a escrever o meu caso de ensino que denominei: “A Pesquisa com Casos de Ensino e a Reconstrução da Imagem da Investigadora: por entre espelhos...”. Ao retomar esses depoimentos, senti emoções parecidas com as que tive ao escrevê-los. Essas emoções a que me refiro foram extraídas de recordações que guardo na minha memória, aquelas impressas em nosso corpo e em nossa alma, mas que a gente no dia-a-dia acaba esquecendo...

Para isso, dividi o meu relato em quatro partes. Na primeira, “Ser aluna... minhas memórias, minhas referências”, retrato minhas vivências escolares como aluna, acreditando que dela trago muitas referências da professora que sou hoje. A segunda, “Minha trajetória docente... meu (re)encontro com a escola”, dedico-me a relatar minha carreira na docência. Na terceira, “A confirmação: ser professora... sim!”, exponho minhas buscas rumo à construção de novas aprendizagens, ou seja, meu desenvolvimento profissional. Por fim, na quarta parte, que denominei, “Enfim... a imagem da pesquisadora!”, faço reflexões sobre minha experiência formativa e investigativa como pesquisadora.

Essa divisão que fiz para narrar esse caso de ensino pode ser comparada com as fases do processo de aprendizagem da docência, descrito por Marcelo Garcia (1999): a formação inicial, que abrange desde as primeiras experiências escolares como aluna até a formação acadêmica; o período de iniciação; o desenvolvimento profissional.

Ser aluna... minhas memórias, minhas referências...

As palavras me antecedem e ultrapassam, elas me tentam e me modificam e se não tomo cuidado será tarde demais: as coisas serão ditas sem eu as ter dito. Ou pelo menos não era apenas isso. Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar (LISPECTOR, 1999, p. 12).

Escrever minhas memórias de aluna não é algo simples, ao contrário, exige o pensar, o refletir profundo do que fui, sem deixar de lançar um olhar sobre o que sou e o que anseio.

Nasci num lar de educadores, universo, então, que sempre esteve presente no meu mundo, numa cidade do interior de São Paulo, Potirendaba, com aproximadamente quinze mil habitantes, cidade esta que ainda revisito pelo menos duas vezes ao ano e que, nela e nas pessoas queridas que lá encontro, busco muito das minhas referências de mãe, de esposa, de educadora... que sou.

Retornar a essas raízes é relemburar, com muita, muita, muita... emoção, momentos bem vividos: aprendizagens, peraltices, castigos, medos, conquistas... o mundo que habita o universo infantil.

Comecei a ir à escola no, então, Jardim da Infância, com minha tia Carmela⁶, junto com minhas primas Andréia, Ireisa e minha amiga Maisa. Esses foram bons tempos, tempos de alegria e felicidade. Até hoje, quando passo em frente desse local, recordo-me do enorme parque que lá havia. Creio que não era tão grande assim, mas, para mim, com meu olhar de infância, ele era majestoso.

Depois mudei para outra escola, muito maior, “Escola Estadual Maestro Antônio Amato”, nome do meu bisavô, coisa que por um bom tempo não soube dar valor, mas que hoje, nas visitas à minha terra natal, faço questão de ressaltar aos meus filhos: o valor das nossas raízes, da nossa história.

Nessa escola, além da sala do pré, que freqüentava, havia turmas de 1^a à 8^a séries. O prédio tinha um andar com grandes escadas. Nossa sala ficava no pátio, junto ao palco. Minha professora era, também, minha tia, Ceres, mãe da Ireisa. Nesse período, recordo que tinha muitos medos e chorava muito. Meu pai trabalhava nessa escola, como professor de Educação Física, embora não o visse muito. Nesse resgate da minha trajetória escolar, percebo como reproduzimos muitas das coisas que vivenciamos. Posso dizer que uma delas é o cuidado que minha mãe tinha com a organização do material escolar, no começo do ano letivo: encapar

⁶ O nome de alguns professores citados foram substituídos por nomes fictícios.

cadernos, fazer “aberturas”, marcar os lápis etc. Quando faço isso com os meus filhos, sinto um prazer e uma realização muito grande e tenho consciência de que herdei de minha mãe.

Da 1^a à 8^a séries estudei na “Escola Estadual João Casella”, que ficava num prédio (um andar). No pátio, havia um grande pé de jatobá (lanchávamos em suas sombras...) e um de tamarindo. Lá, passei a maior parte da minha vida escolar... Lá, convivi com muitas pessoas que até hoje habitam minha alma... Nessa trajetória, de oito anos, tinha sempre como as mais fiéis companheiras: Andréia e Maisa. Que saudade... Lembro que tive muita dificuldade em me adaptar à 1^a série, com a professora Eli. Meu pai ficou comigo na sala durante uma semana. Minha letra era tão pequena que a professora pedia ajuda, à minha colega Patrícia, para ler. Creio que naquela época me achava pequena... e hoje percebo que minha professora, de certa forma, reforçou esse sentimento. Minha amiga e vizinha Alessandra (Lê) era sempre escolhida para “tomar” nossa leitura, às vezes, até sentia raiva dela (transferência). Nos ditados, de palavras, sempre olhava o da Patrícia, para ter certeza da ortografia correta, pois errar naquele contexto era pensar incorretamente. A cartilha utilizada nesse período era

“Caminho Suave”, que estabelecia uma ordem alfabética, utilizando-se de “textos” como “O boi baba”.

Depois fui para a 2^a série, no início, com minha tia Lucineide e, depois, em função de um afastamento, com outra professora. Sentimos muita falta da tia Lucineide e em protesto nos tornamos um pouco rebeldes com a nova professora... coitada! A 3^a série foi um terror... Minha professora era a Dona Ana, nossa vizinha. Não consegui estabelecer nenhum vínculo afetivo com ela e, como consequência, com a aprendizagem. Creio que nesse período dei algum trabalho para minha mãe, pois deixei de fazer as tarefas de casa, porque não desejava agradar a professora e sim agredi-la. Quase todas as vezes que vou a Potirendaba encontro, casualmente, com ela e percebo que ela não é uma pessoa feliz e, dessa forma, como poderia me fazer feliz?

Minha relação com essa professora me remete às marcas deixadas por algumas donas Jacis (professora citada por Laura, sujeito da minha investigação de mestrado, ao expor sobre suas primeiras experiências escolares). Abramovich (1997, p. 25), ao escrever sobre seu professor inesquecível, também expressa as marcas negativas deixadas pela professora Linda.

Quando comecei a dar aulas para crianças, busquei vários caminhos. Quis momentos divertidos, alegres, cheios de surpresas. Quis momentos organizados, concentrados, produtivos. Que se encantassem, que crescessem. Quis ter um relacionamento aberto, poroso, ser respeitada. Não sabia como, claro... Mas lá no fundinho intuía que não seria – jamais – pela vias, atalhos e pontes de dona Linda. Com ela aprendi, claramente, o que não queria ser. Nem remotamente. Pra nenhum aluno. Nunca. Foi meu modelo, meu paradigma.

Atenção!!! Cuidado!!! Olha o olho, o lápis vermelho, o berro de dona Linda. Quando escorregava sabia por quê. Até a pele reagia. A garganta diminuía a intensidade do grito, o olhar se abrandava, o sorriso vinha e se transformava em bondosa gargalhada. Funcionou. Fui cúmplice e não carrasca dos meus alunos.

Esses professores, com certeza, exerceram influência sobre nós e são nossas referências, mas referências de modelos de docência que não queremos para nós.

Não tenho lembranças de algumas coisas, como as do período da 4ª série, nem de momentos em que a leitura de obras literárias se fizeram presentes no cotidiano da sala de aula e nem de outros espaços de aprendizagem disponíveis. Contudo, recordo que sempre, junto com minhas amigas, fui estimulada a participar de todas atividades da escola e até exercíamos uma certa liderança.

Posteriormente cursei, nesta mesma escola, da 5ª série até a 8ª série, sempre engajada tanto com as atividades escolares presentes no interior da sala de aula, quanto com aquelas extraclasse. Penso que não tenho, ou melhor, não me lembro de relatos significativos. Creio, como diz Foucault (2004), que meu corpo já estava docilizado pela escola, pelo contexto de aprendizagem circundante. Era uma boa ouvinte, fazia as atividades solicitadas e respondia às avaliações propostas, na visão dos meus professores, com êxito. Minha rebeldia, comum nesse momento, fora canalizada para outras atividades de que participava na escola, como por exemplo, o grêmio estudantil, embora, hoje, não sei muito bem que grupo social, sociedade, representava. Dentre os professores dessa época me recordo de alguns. Um pelo autoritarismo: Orlando (que também era chamado pelo apelido); outra, pela incompetência mascarada pelo carisma: Amelinha; outra, pela liberdade de expressão e confiança: Marlene; outro, pela competência teórica e técnica: Brigo; outro, pela inexpressividade: a professora de Ciências de quem nem me lembro mais do nome e... uma, a professora de História, que pouco ficou com a gente, pela metodologia diferenciada, acreditem se quiserem, ela trabalhava disponibilizando as carteiras em círculo, entre outros diferenciais.

Bom, no final desse ciclo, quis mudar de escola. Fui estudar, pela primeira vez, em uma escola particular, em São José do Rio Preto. Lá passei por diversas dificuldades desde a aprendizagem referentes aos conteúdos, como em relação ao processo de socialização... quantas adaptações! Sobrevivi por um ano, amparada por minhas sempre companheiras, pois estávamos no mesmo barco, Maisa, Andréia, Ireisa... entre outras, que foram se juntando a nós durante esse percurso. Minhas referências em relação aos professores dessa etapa eram por suas competências teóricas e metodológicas, só! As turmas, após as avaliações eram divididas em A, B, C e D, de acordo com o resultado final. Fiz muitos sacrifícios para conseguir me manter

na turma B... Hoje analiso quanto essa escola, além de ser excludente, reprodutora de um modelo social, só valorizava a mente, o cognitivo... que pena!

Há alguns anos, voltei com meus filhos à escola em que passei a maior tempo da minha vida escolar, “João Casella”. Tudo nela parecia menor... mas as recordações como são grandes!

Minha trajetória docente... meu (re)encontro com a escola

Ó menina vai ver nesse almanaque como é que isso tudo começa
Diz quem é que marcava o tic-tac que a ampulheta do tempo disparou [...] Diz quem foi o inventor do analfabeto e ensinou o alfabeto ao professor, me diz Me responde por favor [...] Pra que tudo começou [...] (BUARQUE, 1970)

Em relação à minha trajetória profissional, ser educadora foi muito natural. Nasci num lar de educadores. Meu pai, professor de Educação Física, apaixonado pelas coisas simples da vida e pela leitura. Minha mãe, a dedicação, o bom senso... a “competência”. Neste contexto, trilhei meus passos.

Meu primeiro contato com o universo educacional, com um olhar de futura educadora, foi no até então magistério, numa escola particular dirigida por irmãs, “Colégio Santo André”. Essa experiência, já casada, que coincidiu com a experiência maravilhosa de ser mãe, me trouxe conhecimentos metodológicos e técnicos, e alguns conhecimentos teóricos que possibilitaram, de certa forma, minhas primeiras experiências como educadora na educação infantil.

Acredito que seja fácil perceber os motivos que, naquela época, me levaram a ser professora!

Mudamos para Rondonópolis – MT, em 1990, e ali tive minha primeira experiência profissional, trabalhando na Educação Infantil, em 1992. No mesmo ano, iniciei o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Centro Universitário de Rondonópolis, com o desejo de aumentar meu referencial teórico.

No curso, tive a oportunidade de entrar em contato com as teorias de Karl Marx, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Piaget, Lev Vygotsky, Magda Soares, José Carlos Libâneo, Demerval Saviani entre outros que, também, foram determinantes na minha construção como pessoa e educadora.

Durante a trajetória do curso, atuando na Educação Infantil, tive a oportunidade de vivenciar o universo universitário e conhecer diferentes pessoas (alunos, professores etc.). As relações entre a teoria e a minha prática foram, nesse contexto, ricas e permitiram algumas reflexões sobre minha práxis.

Nesse contexto, busquei, também, novas experiências na Educação Infantil e, também,

no Ensino Fundamental (anos iniciais).

Na caminhada, venho realizando constantes movimentos, nos quais me deparo, além das teorias, com alunos e professores: Vilma, Jamile, Valéria, Cristiane, Neide, Ádria, Eliacir, Claudécia, Suely, Adriana, Márcia, Alzelena, Keyla, Sabrina, Suzie, Osmar, Rosana... (algumas dessas minhas sempre companheiras) que me ajudam a exercitar a sensibilidade, curiosidade, pesquisa, reflexão... conduzindo-me sempre à reconstrução da minha prática.

Todas essas vivências como educadora oportunizaram-me a experiência de atuar na coordenação pedagógica na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e também a experiência de atuar no Ensino Superior, como formadora de professores.

Penso que o curso de formação inicial proporcionou-me muitas possibilidades de reflexão, embora com constantes movimentos no cenário da educação, que subjazem novas concepções de educação, fazem da formação continuada um “instrumento” possibilitador de novas aprendizagens.

Apesar de todas as contribuições, o curso de formação não despertou em mim a leitura como objeto de prazer, necessária para a formação de alunos leitores. Acredito que fui “formada”, para essa prática, num movimento de “inversão”, na medida em que esse meu despertar se deu na integração entre os livros e os alunos.

Assim, tenho consciência da importância da formação inicial no meu fazer pedagógico. Contudo, é necessário destacar o papel da formação continuada na minha trajetória docente, das aprendizagens advindas das experiências das práticas de sala de aula, das trocas no interior da escola, pois o ato de educar requer um constante refletir.

Guimarães Rosa diz: “O senhor... mire e veja, o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Isso me alegra montão”.

A confirmação: ser professora... sim!

Enfim, professora é vista sempre como aquela que trabalha apenas na escola primária, sem nenhuma nobreza, sem nenhuma credibilidade, sem nenhum vó teórico ou vivencial, sem nenhuma organização significativa de seu pensamento e de sua ação, e cuja titulação deve ser evitada de ser mencionada... É algo menor, desimportante, que não avaliza nenhuma informação, comentário ou cujo raciocínio possa ser levado a sério... Primária (ABRAMOVICH, 1985, p. 35)

Como diz o escritor-poeta Paulo Freire continuei minha eterna busca. Dessa forma, dois anos após concluir a graduação, iniciei a pós-graduação, em Psicopedagogia (1998), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa vivência, também, proporcionou a leitura de outros grandes teóricos como: Jorge Visca, Sara Paín, Alicia Fernandes, Henrique Pichon-Riviere entre outros e contribuiu para reconstruir meu olhar de educadora e a buscar novas experiências como pesquisadora, ainda, em fase embrionária.

Em 2000, iniciei um doutorado em educação pela Universidade de Extremadura/Espanha. Com essa experiência ainda “inacabada” confirmei algumas ideias e (re)signifiquei outras. Mas, de todas as aprendizagens, creio que as mais importantes foram: o contato com outros teóricos (Zabalza, Marcelo Garcia, Gimeno Sacristán...), alguns meus professores, como meu orientador Juan Manuel Escudero; conhecer a Universidade em Badajoz/Espanha; dar mais alguns passos em direção a experiência de pesquisadora, com a escrita da Tesina (Título de Suficiente Investigadora); a aprendizagem do espanhol; a percepção das muitas aprendizagens que ainda estariam por vir... e a percepção de que, apesar de todos os estudos teóricos que construía, faltava vivenciar algumas experiências práticas que só poderiam acontecer fazendo um mestrado.

Dessa forma me afastei do doutorado em 2003/2004 e no ano de 2005 ingressei no mestrado, em educação, pela UFMT, cuja linha de pesquisa era formação de professores. Com o mestrado estabeleci um “namoro” com outros autores: Foucault, Maffesoli, Shulman etc. Lá também reencontrei alguns de meus mestres da graduação: Ademar, Soraiha e Simone, minha orientadora. Para a dissertação do mestrado, resolvi dar continuidade à pesquisa iniciada no doutorado que objetivava investigar a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, frente à organização curricular, por ciclos de desenvolvimento.

Todas essas experiências formativas têm me conduzido cada vez mais à busca de novos conhecimentos, inclusive, de vivências que possam contribuir significativamente para uma educação democrática e libertadora.

Enfim... a imagem da pesquisadora!

As coisas têm muitos jeitos de ser. Depende do jeito da gente ver... [...] O amanhã de ontem é hoje o hoje é o ontem de amanhã.

[...] O pouco pode ser muito. O quente pode ser frio.

[...] Ver de um jeito agora e de outro jeito depois. Ou melhor, ainda ver na mesma hora os dois (MASUR, 2005).

Mas... o destino prega algumas boas peças na gente! Comecei a ser provocada pela minha orientadora, professora doutora Simone Albuquerque da Rocha, sobre meu objeto de estudo. A pesquisa sobre o currículo em ciclos de formação em Mato Grosso desenvolvia-se em pelo menos três pesquisas no Programa de Pós-Graduação da UFMT, cada uma delas abordando uma interface. Esse fato mobilizou minha orientadora a provocar-me para modificar meu objeto de pesquisa para algo mais inovador, mais instigante e que me empolgasse verdadeiramente. Dizia ela que uma pesquisa tem que ser acompanhada de muita paixão para sustentar todos os obstáculos que a acompanham.

Nesse ínterim, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), tive duas oportunidades de entrar em contato com os casos de ensino: uma veio da professora-doutora Soraiha Miranda de Lima, minha professora da graduação e agora do mestrado, que apresentou para estudo um texto sobre casos de ensino que despertou minha atenção; a outra, da minha orientadora, que nos possibilitou vivenciar um trabalho com três casos de ensino na sua disciplina no Mestrado. Assim, acredito que tive a oportunidade de conhecer na teoria e na prática a dimensão dos casos de ensino. Em seguida, minha orientadora Simone “convocou-me” a inscrever-me no curso sobre casos de ensino, como aluna da UFSCar, em junho de 2006. O encantamento com os estudos no curso encorajou a mim e a minha orientadora a modificar totalmente meu projeto. Voltamos às investigações para os mesmos sujeitos, com os quais eu já havia estabelecido contato e levantado dados para a pesquisa anterior. Agora, porém, com o objetivo de investigar processos reflexivos e casos de ensino no desenvolvimento profissional da docência. O acompanhamento da orientadora aos meus estudos, às leituras das minhas investigações e dos trabalhos desenvolvidos à UFSCar foram motivação, segurança e indicativos de que eu estava no caminho certo.

Para algumas pessoas, mudar o tema com quatorze meses de estudos pareceu uma loucura, pois já estava na reta final do mestrado. Mas esse desejo suscitou em mim muito, muito, muito... entusiasmo. Um entusiasmo que transformou a dita loucura num objeto de extremo prazer. Encontrei, nas palavras de Ponte (2007, p. 11), a definição de investigadora que idealizava para mim: “[...] a investigação não é algo que se possa realizar de forma rotineira, sem paixão, sem um verdadeiro investimento intelectual e afectivo. Ou seja, a investigação não se realiza com espírito de funcionário – requer o espírito de protagonista social”.

Então, nesse período, trabalhei com os casos de ensino como aluna da UFSCar e como investigadora. Isso foi muito interessante, pois vivenciei também os conflitos, as angústias, os prazeres, as inseguranças... que as professoras, sujeitos da minha pesquisa, experienciavam quando se deparavam com os casos de ensino propostos por mim. Como investigadora, a

experiência com casos de ensino permitiu uma aproximação com o cotidiano da sala de aula de forma não-invasiva, como expectadora, ou seja, permitiu que se abrissem as cortinas desse palco de atuação das professoras, pois os casos de ensino propiciaram o “descortinar” de histórias, peças reais, ocorridas no palco do aprender/da aprendizagem.

A metodologia usada por mim foi parecida com a usada pela UFSCar no curso a distância de que participava. Entregava os casos de ensino às professoras, acompanhados de questões que chamei de indagações reflexivas. Após um tempo, as professoras entregavam as indagações respondidas, eu lia e (re)encaminhava as respostas para que elas esclarecessem algumas dúvidas e/ou com algumas provocações reflexivas.

Em decorrência das indagações reflexivas, as professoras expressaram alguns sentimentos sobre os casos de ensino que refletiam o meu sentimento frente a esse trabalho. Assim, peguei-me muitas vezes em momentos reflexivos que não identificavam a aluna e a investigadora apenas, mas sim o amálgama decorrente do movimento dialético em que se deu o processo formativo e investigativo: no espelho refletia também a imagem dos sujeitos da pesquisa.

Concluo que trabalhar com casos de ensino, embora seja prazeroso, requer planejamento, pesquisa, dedicação... e, acima de tudo, um olhar investigativo, sensível, reflexivo e que, por isso, promove aprendizagens ao professor e ao investigador. Assim, posso dizer que o trabalho com casos de ensino foi ao mesmo tempo um processo formativo, quando propiciou o desenvolvimento profissional de todos envolvidos (sujeitos e investigadora), e investigativo, quando permitiu conhecer os processos reflexivos das professoras, sujeitos da investigação. Assim posso dizer que o estudo atingiu as duas partes, sujeitos e pesquisador.

Por entre os sujeitos vejo espelhos; ora eles espelhando suas práticas, ora mirando-se nelas e eu, nesse contexto, ora sou pesquisadora, ora sou sujeito, que também, por entre os reflexos das imagens do outro, qual espelho d'água, me vejo refletida. Assim, esse amálgama de reflexões se dilui entre os atores de uma peça única, já não sei mais se as reflexões dos casos de ensino modificaram as práticas dos professores ou a minhas. E hoje, por entre espelhos, constantemente busco a imagem da pesquisadora que iniciou os estudos com casos de ensino e não a encontro mais, há outra imagem sendo refletida ... e estou buscando adaptar-me a ela...

ANEXO F - MEMORIAL “ PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA”

Estamos chegando ao final da coleta de dados. Primeiramente, gostaria de informar que realizei uma análise-compreensiva do seu percurso de vida, que ora te apresento para análise e apreciação da minha interpretação dos dados colhidos. É importante para essa pesquisadora que indique se concordam com as análises ou se deseja modificá-las. Sinta-se à vontade!

Depois de proceder a análise solicitada, solicito à você a pensar sobre práticas exitosas. Esclareço que, o termo bem-sucedido pode ser entendido quando a “prática pedagógica do professor é considerada como um fator decisivo para obtenção de bons desempenhos escolares” (MONTEIRO, 2006, p. 20).

A partir de Monteiro (2006), descreva, em forma de memorial as práticas desenvolvidas no contexto da sala de aula que você considera significativa para a aprendizagem dos alunos.