UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TEORIAS E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: POSSIBILIDADES E LIMITES DESSAS CONEXÕES NOS DISCURSOS DOCENTES

FABIANA ROSA VILELA DE OLIVEIRA GUILHERME

Rio Claro – SP
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TEORIAS E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: POSSIBILIDADES E LIMITES DESSAS CONEXÕES NOS DISCURSOS DOCENTES

FABIANA ROSA VILELA DE OLIVEIRA GUILHERME

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti

Rio Claro – SP
2024

G956t

Guilherme, Fabiana Rosa Vilela de Oliveira
Teorias e práticas alfabetizadoras : possibilidades e limites dessas conexões nos discursos docentes / Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme. -- Rio Claro, 2024
348 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Alfabetização. 2. Professores alfabetizadores formação. 3. Teoria e prática. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: TEORIAS E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: POSSIBILIDADES E LIMITES DESSAS CONEXÕES NOS DISCURSOS DOCENTES

AUTORA: FABIANA ROSA VILELA DE OLIVEIRA GUILHERME
ORIENTADORA: MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARIA CECILIA DE OLIVEIRA MICOTTI (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. SILVIA DE MATTOS GASPARIAN COLELLO (Participaçao Virtual)
Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação / Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação

Profa. Dra. LUCIANA MARIA GIOVANNI (Participaçao Virtual)
Programa de Estudos Pós Graduados em Educação História Política e Sociedade / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP

Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. RAQUEL FONTES BORGHI (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 07 de novembro de 2024

Dedico esta tese a minha amada filha Manuela, que, entre os seus oito e doze anos, cresceu junto com essa conquista. Buscou compreender o meu processo e me incentivava com bilhetes afetuosos de “você consegue!”. Te amo, minha menina, estarei sempre aqui para você e seus sonhos!
E aos meus amores, esposo Nilton Junior e pais, Jandira e Manoel *(in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Considero este espaço tão importante quanto à produção da tese. Ele nos possibilita expressar o afeto acumulado pelas pessoas que, de algum modo, deixaram pegadas ao lado das nossas e, com suas mãos dadas, apoiaram-nos em ações durante a desafiadora caminhada de aquisição de conhecimentos.

Inicio meus agradecimentos à estimada Universidade Estadual Paulista (UNESP) "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Rio Claro – SP, a qual congrega profissionais de extrema competência, professores, funcionários e amigos, que apoiaram a minha caminhada acadêmica desde a graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia, nos Grupos de Estudo e Pesquisa, nas Comissões de eventos, no Mestrado e agora no Doutorado, a fim de que eu pudesse me tornar professora, alfabetizadora, diretora de escola e pesquisadora.

Assim, agradeço aos queridos funcionários do setor de graduação e pós-graduação, biblioteca, apoio acadêmico, Estaepe, dos setores de organização, alimentação e fotocópias, que fazem a "roda girar" para que a relação entre professores e estudantes flua a contento; e, aos queridos Professores Doutores, expresso fortemente a minha gratidão, a cada um, em cada momento específico de minha jornada de estudos, pelo ensino, paciência, confiança e motivação ofertada... por toda a aprendizagem!

Dentre esses professores, agradeço, principalmente, a minha orientadora e amiga Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, por acreditar em mim, me orientar com competência, zelo e dedicação, em mais esse trabalho, e por contribuir com o meu aprimoramento profissional de Educadora. Grata à vida por esse encontro de parceria, conexão de estudos e amizade!

À querida Profa. Dra. Flávia Medeiros Sarti, por todos os nossos encontros em aulas, estágio de docência, grupos de estudos, disciplinas, eventos, membros de Comitê de Ética em Pesquisa, conversas (in)formais e em minhas bancas de qualificação e defesa com toda a sua contribuição competente, educada, cuidadosa e generosa!

Agradeço esse outro presente que a vida me propiciou: a oportunidade de ter a Profa. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello em minhas bancas de qualificação e defesa, com suas contribuições atentas, minuciosas, competentes e generosas! Além disso, por mantermos o contato entre o mestrado e o doutorado com trocas acadêmicas de livros, artigos e de vida! Tudo foi muito importante para mim...obrigada!

Sou grata às competentes e queridas Professoras Doutoras Luciana Maria Giovanni e Raquel Fontes Borghi pela participação na banca de defesa deste trabalho! Muito obrigada, professoras, pelo aceite, contribuições finais e confiança!

A todos os participantes desta pesquisa, desde o Projeto Piloto até a coleta efetiva de dados, a minha eterna gratidão! Como também a todos os que facilitaram esse processo: equipes gestoras das unidades educacionais e Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro – SP.

Aos meus parceiros de profissão, grupo de pesquisa e de vida, principalmente, àqueles de quem pude sentir o calor e a força das mãos dadas com amizade:

- na Rede Municipal de Educação: Cecília Teresinha Miranda Tamião, minha "madrinha pedagógica", sempre guiando e orientando os caminhos dos concursos, oportunidades de tomar novas frentes na Educação e apoiando minha vida acadêmica com parceria e amizade; Débora Maldoti Pelissari, por aceitar caminhar comigo na gestão escolar com lealdade, amizade e apoio na possibilidade de meus afastamentos para estudo; Cleo Machado e Camila Câmara, pela amizade, apoio e parceria e a TODOS os profissionais que trabalharam comigo nas duas escolas, vices, coordenadores, professores e funcionários, os quais torceram e apoiaram o meu

sucesso! Também aos meus queridos supervisores Alexandra Delbon, Carla Brande, Alessandra Cain e Anderson de Lima; e a TODOS da Secretaria Municipal de Educação;

- no Grupo de Pesquisa “Raios de Sol” e doutorado: Daiane Luzia de Matos Bueno, pela total parceria acadêmica e de vida, permanecendo sempre comigo em amizade e apoio competente! Patrícia Vital Leite pelas trocas, indicações de disciplinas em outro *campus*, amizade e torcida; Adriana Aparecida Barnabé Possatti pela parceria remota de amizade desde a Habilitação em Administração Escolar e todas as nossas valiosas interações sobre o assunto da tese e da Educação; as parceiras Edna Morais, Denise Grella, Valquíria Brito, Joyce Helena, Hayla Torrezan e Vanessa Cristina Scaringi pelos estudos e pela amizade, com torcida afetuosa e carinho das motivações acadêmicas.

Ao meu porto seguro, minha amada família, meus pais Jandira e Manoel *(in memoriam*) apoiando meus sonhos e permanecendo comigo em cada passo, seja como for, sempre há a presença amorosa e constante de vocês! Ao meu esposo e parceiro de vida Nilton Junior e filha amada Manuela, por viverem o meu sonho com tanta intensidade em incentivo, paciência, luta e amor!

A minha avó Matilde *(in memoriam*) que me faz lembrar todos os dias que se você teve uma base de vida com amor, zelo e incentivo, você teve tudo o que precisava para se tornar uma pessoa encorajada a buscar por seus objetivos de vida!

Aos meus queridos sogros Tânia e Nilton, sobrinho Gabriel e cunhada Nívia por toda torcida, carinho, positividade e afeto!

Aos tios, primos e demais amigos pelo maior incentivo de que “é preciso estudar e persistir!”.

Aos queridos Leonor, Roberto e Marcos pelo apoio às minhas ascensões profissionais e de vida!

Agradeço à Caroline Zedan pelas contribuições nas transcrições das entrevistas, às professoras revisoras Elisabete Burque, no projeto, e Fernanda Litron, no texto da tese e à bibliotecária Angela Ferraz na revisão das referências. Profissionais essenciais!

Ao nosso Grande Criador, onipresente, que, ao emitir luz pelo caminho em apoio às Suas criaturas, utiliza-se de Seu mais potente dispositivo: o amor!

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001".

No mundo interno (endógeno) do sujeito, algo novo foi criado. Algo que é síntese do que existia, antes, como sujeito - originariamente, da bagagem hereditária - e do conteúdo que é assimilado do meio social. O sujeito cria um outro, dentro dele mesmo, que não existia originariamente. E cria-o por força de sua ação (assimiladora e acomodadora). A ação do sujeito, portanto, constitui, correlativamente, o objeto e o próprio sujeito. Sujeito e objeto não existem antes da ação do sujeito. A consciência não existe antes da ação ao sujeito. Porque a consciência é, segundo Piaget, construída pelo próprio sujeito na medida em que ele se apropria dos mecanismos íntimos de suas ações, ou, melhor dito, da coordenação de suas ações. Este processo constitutivo não tem fim, e nem começo absoluto.

Becker (1994, p. 93)

RESUMO

GUILHERME, Fabiana Rosa Vilela de Oliveira. **Teorias e Práticas Alfabetizadoras:** possibilidades e limites dessas conexões nos discursos docentes. 2024. 348f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, São Paulo, 2024.

As conexões entre teorias educacionais e práticas pedagógicas no trabalho do professor alfabetizador constituem tema de grande complexidade, cujo estudo requer análises mais abrangentes, que incluam as perspectivas desses próprios agentes responsáveis por sua realização. Assim, os enfoques dados pelos professores alfabetizadores a essas conexões, ao considerar a sua própria formação docente, inicial e contínua, e sua prática nas aulas compõem o tema desta tese. Como profissionais da Educação e a partir dos resultados de nossa pesquisa de mestrado (Guilherme, 2011), é recorrente nos depararmos com o discurso de professores a dizer que "na prática a teoria é outra", sem que as teorias sejam especificadas – a referenciada e a praticada. O tema tem sido investigado, mas dada sua relevância para a formação docente, requer mais estudos, pois ainda provoca reflexões como: o que os alfabetizadores dizem sobre os enfoques dados às conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas? Em seus discursos, como se referem sobre os estudos teóricos e práticos advindos de seus cursos de formações inicial e contínuo para alfabetizar? Os alfabetizadores utilizam-se de teorias acadêmicas para organizar/refletir sobre o trabalho docente nos processos pedagógicos de planejamento, elaboração, organização e ações em aulas? Como descrevem suas atuações referentes às relações entre essas teorias e práticas ao ensino da leitura e da escrita? Quando os professores afirmam "teoria não tem nada a ver com prática", em que consistem as teorias a que estão se referindo? Quando "na prática a teoria é outra", isto é, quando não se recorre às "teorias" acadêmico-educacionais estudadas nas formações inicial e contínua, o que de fato se "apresenta" na prática pedagógica? Logo, o objetivo deste estudo constitui em descrever e interpretar os enfoques dados pelos professores alfabetizadores às conexões entre teorias educacionais e práticas pedagógicas, manifestados em seus discursos e registros, sobretudo, nas formações e no trabalho docente. A pesquisa de campo, de abordagem qualitativa descritiva compreende entrevistas semiestruturadas com 19 professores alfabetizadores, de cinco unidades educacionais da Rede Municipal de Educação de Rio Claro - SP, além de análise documental dos registros de aulas dos alfabetizadores e da escola (planos, projetos e reflexões sobre ações pedagógicas). O principal referencial teórico que apoia as discussões advém, principalmente, de conceitos sobre desenvolvimento cognitivo e epistemologia do professor com os autores Piaget (1973), Freire (1983), Ferreiro (1985), Micotti (2016), Chartier (2007), Colello (2021), Becker (2013), Dongo-Montoya (2022); formação e trabalho docente com Tardif (2014[2000]), Perrenoud (2001), Day (1999) e Sarti (2019). Com base nesse arcabouço teórico, trataram-se e analisaram-se os dados obtidos por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), sobre a técnica da análise temática. As reflexões referentes ao tema colocam em pauta os cursos de formação de professores e a diligência do trabalho com a alfabetização de crianças. Assim, a análise e discussão dos resultados sobre a temática geraram subsídios para pensar acerca da alfabetização e da formação de alfabetizadores, ao qual foi possível identificar as concepções de professores sobre o tema ao manifestarem possibilidades e limites de conexões entre teorias educacionais e práticas pedagógicas. Dessa forma, à luz destas concepções docentes e do referencial teórico, conclui-se que as dicotomias entre teorias educacionais e práticas alfabetizadoras persistem, porque estas divergem-se em concepções epistemológicas e de ensino da língua e, ao partimos dos pressupostos piagetianos de que estas conexões acontecem devido as interiorizações dos objetos de conhecimento, decorrentes da intersecção entre fatores endógenos e exógenos, nesta perspectiva, seria possível identificar possibilidades e limites destas conexões nas formações e no trabalho docente alfabetizador para refletir em modos de *entendê-las* e *fazê-las* na realidade de cada cotidiano a fim de dirimir um pouco mais as dicotomias.

Palavras-chave: Alfabetização; Teoria e Prática; Trabalho Docente; Formação de Professores Alfabetizadores.

ABSTRACT

The connections between educational theories and pedagogical practices in the work of literacy teachers constitute a highly complex topic, the study of which requires more comprehensive analyses, which include the perspectives of the own agents responsible for its realization. Thus, the approaches given by literacy teachers to these connections, when considering their own teaching training, initial and ongoing, and their practice in classes make up the theme of this thesis. As education professionals and based on the results of our master's research (Guilherme, 2011), we often come across teachers saying that "in practice the theory is different", without the theories being specified – the referenced and practiced. The topic has been investigated, but given its relevance to teacher training, it requires more studies, as it still provokes reflections such as: What do literacy teachers say about the approaches given to the connections between academic-educational theories and pedagogical practices? In their speeches, how they refer to the theoretical and practical studies arising from their initial and continuous literacy training courses? Do literacy teachers use academic theories to organize/think on teaching work in the pedagogical processes of planning, elaboration, organization and actions in classes? How do they describe their actions regarding the relationships between these theories and practices in teaching reading and writing? When teachers say "theory has nothing to do with practice," what are consist the theories they are referring to? When "in practice the theory is different", that is, when we do not resort to the academic-educational "theories" studied in initial and continuing training, what actually "appears" in teaching practice? Therefore, the objective of this study is to describe and interpret the approaches given by literacy teachers to the connections between educational theories and pedagogical practices, manifested in their speeches and records, especially in training and teaching work. The field research, with a descriptive qualitative approach, includes semi-structured interviews with 19 literacy teachers from five educational units in the municipal education network of Rio Claro - SP, in addition to documentary analysis of the literacy teachers' and school's class records (plans, projects and reflections on pedagogical actions). The main theoretical framework that supports the discussions comes mainly from concepts about cognitive development and teacher epistemology with the authors Piaget (1973), Freire (1983), Ferreiro (1985), Micotti (2016), Chartier (2007), Colello (2021), Becker (2013), Dongo-Montoya (2022); training and teaching work with Tardif (2014[2000]), Perrenoud (2001), Day (1999) e Sarti (2019). Based on this theoretical framework, the data obtained were processed and analyzed through content analysis (Bardin, 1977), using the thematic analysis technique. Reflections on this topic bring to the fore teacher training courses and the diligence of work with children's literacy. Thus, the analysis and discussion of the results on the topic generated support for thinking about literacy and the training of literacy teachers, which made it possible to identify teachers' conceptions on the topic when expressing possibilities and limits of connections between educational theories and pedagogical practices. Therefore, in light of these teaching conceptions and the theoretical framework, it is concluded that the dichotomies between educational theories and literacy practices persist, because they diverge in epistemological and language teaching conceptions and, starting from Piagetian assumptions that these connections occur due to the internalization of objects of knowledge, resulting from the intersection between endogenous and exogenous factors, from this perspective, it would be possible to identify possibilities and limits of these connections in literacy training and teaching work to reflect on ways of understanding them and making them in the reality of each daily life in order to further resolve the dichotomies.

Keywords: Literacy; Theory and Practice; Teaching Work; Training of Literacy Teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Resultado quantitativo da revisão de literatura na temática (1980-2024) 83

Quadro 2. Tendências reducionistas ancoradas na compreensão periférica das proposições construtivistas 109

Quadro 3. Códigos atribuídos às unidades educacionais selecionadas, apresentação da quantidade de participantes em cada escola e documentos escolares 134

Quadro 4. Códigos atribuídos aos participantes da pesquisa..... 140

Quadro 5. Caracterização profissional das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa 141

Quadro 6. Perfil de formação inicial das alfabetizadoras participantes da pesquisa..... 142

Quadro 7. Perfil de formação pós-graduada das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa 144

Quadro 8. Apresentação da classificação das categorias e subcategorias da pesquisa..... 155

Quadro 9. Fatores manifestos pelas professoras alfabetizadoras que justificam suas escolhas pelo Curso de Nível Médio em Magistério 169

Quadro 10. Fatores manifestos pelas professoras alfabetizadoras que justificam suas escolhas pela Licenciatura em Pedagogia 169

Quadro 11. Buscas por tendências de conexões mediante as teorias identificadas nos discursos das participantes que cursaram o Nível Médio em Magistério e a Licenciatura em Pedagogia 172

Quadro 12a. Ênfase nos encaminhamentos didáticos dos professores universitários sobre a temática da alfabetização em aulas de disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia 183

Quadro 12b. Ênfase nos conteúdos relativos à temática da alfabetização em aulas de disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia 186

Quadro 13. Síntese dos relatos das participantes que cursaram o Nível Médio em Magistério e Licenciatura em Pedagogia – dinâmica das práticas pedagógicas no contato com as escolas 188

Quadro 14a. Principais motivos para a opção por determinados Cursos de Capacitação e Aperfeiçoamento 201

Quadro 14b. Avaliações sobre os Cursos: apoio nas reflexões sobre Educação e/ou ações em aula 202

Quadro14c. Cursos considerados “ideais” pelos docentes para a Formação Continuada em apoio à prática pedagógica e à reflexão sobre o trabalho docente..... 202

Quadro 15. Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*: perspectivas e reflexões sobre o(s) curso(s) 218

Quadro 16. Síntese da composição apresentada nos Planos de Ensino dos primeiros e segundos anos das unidades educacionais..... 235

Quadro 17a. Análise do ensino alfabetizador mediante encaminhamentos didáticos mais diretivos com letras, sílabas, fonemas e palavras. 237

Quadro 17b. Análise do ensino alfabetizador mediante encaminhamentos didáticos que partem de palavras e textos.....241

Quadro 18. O que dizem as alfabetizadoras sobre as conexões entre teorias e práticas 246

Quadro 19. Conjunto de tendências de conexões possíveis entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas.....309

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Intersecção para conexões entre teoria acadêmica e prática alfabetizadora 71
Figura 2: Assimilação conceitual e transposição didática.....98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABALF	Associação Brasileira de Alfabetização
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIAR	Comissão Intersetorial de Acompanhamento de Retorno às Aulas Presenciais do Ano Letivo
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Covid-19	(Co)rona (Vi)rus (D)isease – Doença do Coronavírus-19
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DN	Diário de Notas
EAD	Educação a Distância
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTP	Hora de Trabalho Pedagógico
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
HTPL	Hora de Trabalho Pedagógico Livre
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPEN	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIBID	Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos Curriculares
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRP	Programa Residência Pedagógica
RBA	Revista Brasileira de Alfabetização
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

1.1 Vivências acadêmicas e profissionais relacionadas à temática 17

1.2 Primeiras delineações sobre o tema no contexto educacional 20

2 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE ALFABETIZADOR: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA PARA O ENTENDIMENTO DOS LIMITES DE CONEXÕES ENTRE TEORIAS ACADÊMICAS E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS 24

2.1 Breve contextualização histórica 25

2.2 Os limites das políticas públicas para o ensino, o trabalho e a formação, inicial e contínua, em alfabetização no Brasil 43

3 TEORIAS ACADÊMICO-EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS PESQUISAS: EM BUSCA DE TENDÊNCIAS DE CONEXÕES PARA REFLETIR SOBRE O TRABALHO ALFABETIZADOR 58

3.1 Aprendizagem docente e o trabalho alfabetizador: fundamentação teórica 58

3.1.1 Aprendizagem da docência alfabetizadora com o desenvolvimento cognitivo e socioprofissional 65

3.1.2 Considerações sobre a Concepção de Língua 78

3.2 Tendências das transposições didáticas entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas nos resultados de pesquisas: em busca de conexões entre a formação e o trabalho docente 80

4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO 128

4.1 O campo da pesquisa e suas decorrências 128

4.1.1 Procedimentos éticos 130

4.2 Objetivos, pressupostos e problemas de pesquisa 130

4.3 Metodologia 132

4.3.1 Seleção das unidades educacionais 133

4.3.2 Instrumentos 146

4.4 Procedimentos da Análise de Dados 150

5. TEORIAS ACADÊMICO-EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SOBRE AS TENDÊNCIAS DE CONEXÕES IDENTIFICADAS EM DISCURSOS DE ALFABETIZADORES 153

5.1 Apresentação e análise dos resultados da pesquisa 156

5.1.1 Enfoques pré-profissionais à carreira docente e ao habitus 156

5.1.2 Tendências de conexões entre o estudo das teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas na formação inicial 171

5.1.3 Tendências de conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas na continuidade da formação do alfabetizador 198

5.1.4 Tendências de conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas alfabetizadoras cotidianas: possibilidades e limites no trabalho docente. 226
5.2 Discussão dos Resultados 256
5.2.1 O processo de alfabetização, escolha da profissão, o habitus *e o* habitus docente 258
5.2.2 Formação inicial do alfabetizador: possíveis conexões de saberes teóricos e práticos pedagógicos no processo de aprendizagem docente 263
5.2.3 Formações docentes em continuidade: formação contínua, pós-graduação e autoformação 275
5.2.4 Trabalho Alfabetizador: possibilidades e limites de conexões entre teorias e práticas 285
5.2.4.1 Tendências de conexões entre teorias educacionais e práticas alfabetizadoras 298
6. CONCLUSÕES E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS 311
REFERÊNCIAS 323
APÊNDICE A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores alfabetizadores 341
APÊNDICE B. Pesquisa Piloto 343
APÊNDICE C. Carta de solicitação à Secretaria Municipal de Educação 346
APÊNDICE D. Carta de solicitação à Equipe Gestora das Unidades Educacionais 347
ANEXO A: Parecer conclusivo do Comitê de Ética em Pesquisa: página de aprovação .. 348

1 INTRODUÇÃO

> A relação com o saber é uma relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.
>
> Charlot (2000, p. 80)

As relações entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas, focalizadas nesta pesquisa, constituem tema muito complexo considerando-se as possibilidades e os limites de suas conexões, na formação e no trabalho do professor alfabetizador em escolas públicas. Nessa realidade escolar, esse processo geralmente ocasiona idas e vindas do trabalho docente referente à alfabetização, em uma atribuição como a de Sísifo[1], uma vez que envolve esforços precisos para encontrar modos de transformar os saberes teóricos acadêmicos em ações práticas e não cair no esvaziamento dessas relações ou na repetição de velhos hábitos. As reflexões referentes a essa temática colocam em pauta os cursos de formação de professores e o dinamismo do trabalho no que tange à alfabetização de crianças.

A compreensão entre *os conceitos acadêmico-educacionais*[2] estudados nas (auto)*formações* e em *ações profissionais* dos alfabetizadores e as tentativas de se estabelecer possíveis conexões entre eles no processo pedagógicos em escolas públicas marcam o trabalho docente e constituem objeto do presente estudo.

As *teorias* referem-se a conhecimentos resultantes de estudos e pesquisas reconhecidas cientificamente e consolidadas por uma comunidade de estudiosos e pesquisadores na área educacional. Saberes esses que se explicitam em uma cultura acadêmica, majoritariamente, universitária, que consistem em dispositivos para as formações docentes. Já as *práticas* alfabetizadoras são consideradas como as ações pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita de crianças matriculadas nos Ensino Fundamental de Nove Anos – anos iniciais. Ações que se desenvolvem em um contexto permeado por currículos e planejamentos pedagógicos, em unidades educacionais vinculadas a redes de ensino públicas inseridas em uma outra cultura, a docente.

Por conseguinte, nesta seção, o tema é introduzido a partir de minhas vivências profissionais e acadêmicas e na perspectiva da conjuntura educacional.

---

[1] Mito grego de Sísifo: os deuses condenaram Sísifo a rolar uma grande pedra de mármore até o cume de uma montanha, por toda a eternidade. Sempre que a pedra chegava próximo ao topo, uma força poderosa a rolava de volta até o ponto de partida, em que Sísifo deveria recomeçar (Camus, 2010).

[2] Neste texto, o uso do termo *teoria "acadêmico-educacional"* (Sarti, 2005) refere-se às produções científicas normalmente postuladas em Academias, reconhecidas como locais que produzem este tipo de conhecimento, notadamente, na área de Educação. Para facilitar o uso em todo o texto, algumas vezes simplificaremos os termos para "teoria acadêmica" ou "teoria educacional", as quais serão entendidas aqui como tendo um sentido análogo.

1.1 Vivências acadêmicas e profissionais relacionadas à temática

Em minhas reminiscências sobre o processo de aprendizado docente, recordo que foi possível vivenciar esse *exercício* de relacionar teoria e prática na carreira profissional desde as primeiras experiências como professora em turmas do Ensino Fundamental, entre 2006 e 2010, após cursar a Licenciatura em Pedagogia. Nesse período inicial[3], no cotidiano e no planejamento das aulas, procurava realizar conexões entre os conceitos teóricos acadêmicos sobre o desenvolvimento da aprendizagem humana, mediante leituras, por exemplo, de Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Emília Ferreiro e outros, estudados na licenciatura, em Grupo de Estudos e nas formações contínuas.

Ademais, considerava importante o professor saber relacionar os conceitos aprendidos nas formações com o universo das vivências práticas, em específico ao alfabetizar, momento em que as dúvidas mais emergem; e, ao deparar-me com os desafios do trabalho docente, surgiam vários questionamentos com os quais procurava um autor para "dialogar", entender e resgatar conceitos discutidos nas formações inicial e contínua.

Eram reflexões e interrogativas referentes ao: desenvolvimento sobre o pensamento e a linguagem; conceitos de como o ser humano aprende a ler, escrever e contar; modalidades de ensino mais adequadas como ponto de partida para alfabetizar. Reflexões como essas surgiam ao tentar estabelecer uma relação entre as contribuições teóricas estudadas na Academia e as ações para ensinar a língua escrita às crianças.

Desse modo, cercada de diversos questionamentos e de grandes desafios durante o ensino alfabetizador, buscava conectar os conhecimentos científicos aprendidos, a fim de tentar sanar as diversas dúvidas que surgiam a cada passo, principalmente, no início de carreira.

Recordo que esses meus conhecimentos acadêmico-educacionais pareciam fragmentados diante da prática pedagógica. Dimensionava as aprendizagens de partes pontuais dessas teorias e de seus fundamentos epistemológicos à medida que buscava "sistematizá-las" diante de fatores exógenos no ambiente de trabalho. Nesse processo, associava esses conhecimentos aprendidos com as ações específicas do planejamento e da prática nas aulas, metaforicamente, assemelhando-se à montagem de um grande *quebra-cabeça*. Fazia anotações pessoais das aprendizagens, as quais suscitavam outras questões, e entendia cada vez mais que

[3] Sobre o professor iniciante, Tardif (2014), Huberman (1992), Vonk (1987) e outros citados por Tardif (2014, p. 84) afirmam que "os cinco ou sete primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão" e descrevem os anos iniciais como "um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho".

a profissão docente é uma construção, um eterno estudar e fazer para o aprimoramento da prática e do conhecimento na área.

Face a essa busca por retomar as diversas epistemologias sobre o ensino do professor e sobre a aprendizagem da criança estudadas na formação inicial, comecei a questionar o "ensino tradicional" e como colocar em prática o que havia aprendido sobre as concepções interacionistas. Dessa forma, notava interessantes êxitos nas estratégias de ensino à medida que me aprofundava nas teorias acadêmico-educacionais, porém, sentia-me em um trabalho bastante solitário. Em busca de parcerias, conheci em 2008 o *Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização "Raios de Sol"* na Universidade Estadual Paulista – UNESP de Rio Claro[4], quando estabeleci contato com a "teoria prática" da francesa Josette Jolibert e colaboradores (1994), ao propor que se deve ensinar e aprender a ler e escrever de modo significativo e emancipatório.

Nessa oportunidade, consegui encontrar o meu caminho ao unir, com mais linearidade e sentido as minhas aprendizagens dos conceitos teóricos acadêmicos com os práticos das aulas e, todas as vezes que tinha alguma dúvida prática ou teórica, recorria às literaturas acadêmicas e às discussões com os colegas integrantes do Grupo de Estudos para encontrar respostas.

Os caminhos de estudos continuaram em especialização *lato sensu*, mestrado acadêmico, cursos frequentes de curta duração e agora, no doutorado, com questionamentos e reflexões sobre educação e, principalmente, alfabetização, em busca de sistematizar, para mim, os conceitos dessa temática complexa da conexão entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas.

Assim, nossa pesquisa de mestrado, com coleta de dados em 2010, envolveu observações de aulas e entrevistas com professores de 1º ano e seus alunos. Nela, esse distanciamento entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas foi pontuado pelos alfabetizadores, especificamente nas entrevistas sobre suas concepções a respeito do ensino e aprendizagem da língua escrita. Alguns professores afirmaram que "teoria nada tem a ver com a prática", "há teorias que não dão muito certo na prática", "teoria auxilia em parte, mas na prática muita coisa muda" e alguns contaram sobre suas perspectivas quanto aos cursos de formação inicial e contínua, com "orientações teóricas na prática", marcando os embates dessa relação no que se refere ao trabalho docente (Guilherme, 2011, p. 111 e 201).

[4] O Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização intitulado *Raios de Sol* teve suas atividades iniciadas em 2005, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti. É integrado à Rede Latino-americana para a Transformação da Formação Docente em Linguagem.

Outro dado importante, que se destacou nos resultados dessa pesquisa, é a tendência de realização do ensino diretivo nas aulas de alfabetização, com ênfase no sistema de escrita alfabético – focalizando sílabas e letras para aquisição da leitura e escrita – em detrimento de modalidades mais dialógicas e interativas como o uso de textos completos, assim como maior comunicação dos alunos com a professora. Os participantes docentes revelaram, em entrevistas, que esses procedimentos diretivos eram mantidos em suas práticas porque consideravam desafiador o estabelecimento da relação das ações pedagógicas em aulas com as teorias aprendidas nos atuais cursos de formação, principalmente o inicial, que orientam o ensino emancipatório e interativo no cotidiano das aulas, especificamente no que tange à alfabetização.

Assim, a maioria dos alfabetizadores participantes da pesquisa (Guilherme, 2011) afirmou não ter conhecimento suficiente sobre a transformação das propostas pedagógicas mais dialógicas em práticas, apesar de frequentarem cursos de formação inicial e contínua. Esses professores revelaram ter a expectativa de realizar cursos que estabelecessem relações mais evidentes entre situações advindas dos saberes práticos com os embasamentos teóricos acadêmico-educacionais.

As reflexões decorrentes do percurso das vivências de minhas formações, das leituras acadêmicas realizadas, da escuta profissional no meio cotidiano de trabalho em escolas públicas e, principalmente, diante das respostas obtidas dos alfabetizadores durante a pesquisa por nós realizada em 2011, impulsionaram, entre outros aspectos, a constante necessidade de formação para construir uma identidade profissional de educadora e de seguir com outras investigações.

O exposto provocou reflexões das quais decorrem as **questões norteadoras da atual pesquisa**: *após mais de uma década da realização desse estudo de mestrado, o que os atuais alfabetizadores dizem sobre os enfoques dados às conexões*[5] *entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas? Em seus discursos, como se referem aos estudos teóricos e práticos advindos de seus cursos de formações inicial e contínua para alfabetizar? Os alfabetizadores utilizam-se de teorias acadêmicas para organizar/refletir sobre o trabalho docente nos processos pedagógicos de planejamento, elaboração, organização e ações em aulas? Como descrevem suas ações referentes às relações entre essas teorias e práticas ao ensino da leitura e da escrita? Quando os professores afirmam "teoria não tem nada a ver com*

[5] Importante salientar sobre a escolha do termo "conexões" que, para além de "relações", busca-se por "espaços" de interseção à "conexão" de conhecimentos teóricos e práticos, cujo ideal seria tramitar de modo dialético, no entanto, sabemos que, muitas vezes é compreendido ou visto, como uma mera passagem da teoria à prática pedagógica. Logo, diante de diversas palavras utilizadas que parecem sinônimas (relação, interação, intersecção etc) – comumente encontradas em pesquisas na temática e nesta – sabemos não serem, porém enfatizam o quão complexo é superar essa dicotomia e definir um termo para essa união de concepções e ações.

prática", em que consistem as teorias a que estão se referindo? Quando "na prática a teoria é outra", isto é, quando não se recorre às "teorias" acadêmico-educacionais estudadas nas formações inicial e contínua, o que de fato se "apresenta" na prática pedagógica?

Subjacentes a essas questões encontram-se os seguintes **pressupostos**:

- docentes alfabetizadores reconhecem a importância da conexão entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas para o ensino, considerando-se que os cursos de formação inicial (Licenciatura em Pedagogia) e contínua propiciariam as interações com esses conhecimentos necessários às práticas pedagógicas, para que estes professores pudessem se inteirar de um conjunto desses conhecimentos (históricos, culturais e os epistemologicamente sistematizados), desenvolvendo os saberes para promover a alfabetização das crianças.
- essa condição – saber realizar conexões entre teorias acadêmicas e práticas de alfabetização como um dispositivo necessário à adequação do ensino ao processo de aprendizado das crianças – envolve interpretações de situações reais à luz de conhecimentos teóricos[6]. O enfoque desse processo, considerando-se a perspectiva dos professores, conduz à identificação de interações entre fatores endógenos e exógenos[7].

A inserção das reflexões sobre esses pressupostos, na abordagem sobre a problemática da alfabetização no país, permite afirmar a relevância da realização de pesquisas sobre a formação e trabalho docente, dado o papel que o trabalho do professor desempenha no processo de novas discussões sobre políticas públicas brasileiras em alfabetização.

No entanto, o grande **problema** é que nem sempre se pode garantir a articulação eficiente e segura dessa conexão entre teoria acadêmico-educacional e prática alfabetizadora, por se tratar de dois universos culturais diferentes, e a busca por um lugar comum para realizar uma conexão de saberes, muitas vezes, não se apresenta como tarefa trivial.

1.2 Primeiras delineações sobre o tema no contexto educacional

[6] Nesta direção, há pesquisas que buscam pensar em modos de ensino que visam conectar teorias e práticas como *Pedagogia por Projetos* de Jolibert (1994) e a *Tematização das Práticas* de Weisz (2011), Lerner; Torres e Cuter (2007) e Cardoso (2007). Nesta, a prática, para ser "tematizada", precisa ser documentada com relatórios de observação e filmagens, por exemplo, para que possam ser utilizadas como uma reflexão das atuações do professor em situações futuras.

[7] Os termos endógenos e exógenos foram adaptados da teoria piagetiana e citado, principalmente, por Dongo-Montoya (2021). Esse pressuposto será mais detalhando na seção 3, quando serão apresentadas as fundamentações teóricas que possam embasá-lo.

Ampliando a discussão para o contexto educacional, no âmbito da história e da legislação brasileira, as primeiras preocupações com a introdução de estudos científicos para o enfoque do Ensino Primário no país iniciaram principalmente entre as décadas de 1920 e 1930, por influência da Pedagogia da "Escola Nova". No tocante à circulação do conhecimento científico entre os docentes, estendia-se em contextos mais locais, a saber que, nessa época, o acesso à escola era pouco alcançado pela população[8].

Observa-se uma ascendência no desenvolvimento das produções de pesquisa sobre alfabetização após a década de 1960 e entre 1980 e 1990, com as "novas" perspectivas conceituais a se potencializarem nas Academias, devido ao advento do construtivismo, estremecendo também a modalidade de formação docente e de ações pedagógicas.

Em paralelo a essas últimas décadas, havia o movimento de *profissionalização* e de *profissionalidade* da carreira docente, pela tentativa de *universitarização*[9] do magistério nos anos iniciais.

Assim, foi no final do século XX que as discussões a respeito da formação e trabalho docente de alfabetizadores – com bases científicas e de escopo acadêmico – puderam se estender à educação popular, buscando sustentar os meios escolares públicos com bases de conhecimentos acadêmicos-educacionais.

Esses conceitos de *Pedagogia Científica*[10], atualizados para os dias atuais, exigem dos (futuros) educadores que os relacionem às práticas educativas porque, geralmente, além de serem integrados aos currículos dos Cursos de Formação Docente na área, instigam a perspectiva de propiciar uma educação emancipadora, crítica e transformadora à categoria, evidentemente a partir da compreensão das diversas realidades, como exprimia Freire (1983), a fim de se tornarem menos "consumidores" e mais potencialmente "criadores" (Contreras, 2002, p. 63) dos conhecimentos sobre alfabetização, ao serem mais ativos em suas aprendizagens e nas ações docentes, a partir da mediação com a *ciência educacional* (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, MPEN, 2010 [1932]).

Sobre o aspecto de se conhecer a realidade de trabalho e compreender cientificamente as concepções de ensino e aprendizagem, Castro (*in* Aebli, 1974, p. xv), ao apresentar essa obra, lembra que "Piaget [...] referiu-se à importância [em investir] na formação do mestre [...] para que percebam [...] 'como é difícil compreendermos as crianças, e mais difícil ainda, fazer-nos

[8] Assunto anunciado, o qual será desenvolvido na Seção 2 desta tese.
[9] Processo de elevação da formação docente ao nível superior, preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Sarti, 2019).
[10] Termo utilizado para o novo modo de reformar e renovar a escola pela formação de professores, traduzido no modelo da "Educação Nova", o qual será apresentado.

compreender por elas' (Piaget Rediscovered, Cornell, 1964)". A fim de se obter essa compreensão humana, nessa concepção, o professor precisaria aprender e exercer uma didática emancipacionista por meio de conexões entre os fundamentos teóricos e os práticos pedagógicos que se vão construindo.

Assim, Castro anuncia a "Didática psicológica" de Aebli como um exemplo dessa Didática emancipacionista e refere-se a ela como a que oferece "coerência e unidade aos aspectos teóricos e às aplicações práticas das pesquisas piagetianas, situando-as no contexto da pedagogia contemporânea" (*in* Aebli, 1974, p. xv). A obra exemplifica um modo de relação teórico-científico e prático-didático de seus conceitos e ações, assim como as de Jolibert (1994), que provocam a reflexão a respeito da necessidade de formação docente para um ensino emancipatório e libertador, da mesma forma que a Pedagogia discutida por Paulo Freire (1983).

Nesse entendimento, a pesquisa que integra esta tese tem por **objeto de estudo** as conexões entre as teorias acadêmicas e as práticas pedagógicas na perspectiva dos professores alfabetizadores. Contempla como **objetivo geral** descrever e interpretar os enfoques dados pelos professores alfabetizadores às conexões entre teorias educacionais e práticas pedagógicas, manifestados em seus discursos e registros, sobretudo, nas formações e no trabalho docente.

Diante da problemática dessas relações teórico-educacionais, advindas das culturas acadêmicas e práticas pedagógicas, derivadas das ações em aulas de alfabetização nas escolas públicas, devemos considerar vários aspectos que se apresentaram no decorrer da história da educação, com foco nos tempos contemporâneos, sobre a organização das situações de ensino em escolas institucionalizadas mediadas por leis, para uma formação que vise à profissionalização e à profissionalidade dos docentes, a fim de entender a constituição das relações entre as teorias produzidas com bases científicas e as práticas pedagógicas exercidas no ambiente escolar, concernentes à alfabetização, como elucidado.

Assim, na **estrutura desta tese** apresenta-se:

- **seção 1,** contextualização do tema em pauta e minhas primeiras aproximações com o objeto de estudo;

- **seção 2**, contextualização histórica da formação e do trabalho do professor alfabetizador diante das transformações dos modos de formação docente, do ensino da escrita, das atualizações de leis e políticas públicas federais a cada governo, principalmente, as que direcionam as ações em alfabetização no país e pelas ampliações de publicações científicas na área.

- **seção 3**, discussão da temática da base no referencial teórico, com o levantamento das pesquisas acadêmicas (teses, dissertações e artigos) publicadas entre o período de 1980 a 2024

e o substrato teórico da pesquisa abordado para a fundamentação dos aspectos conceituais na temática, com as produções acadêmicas de alguns teóricos referentes às relações entre teorias acadêmicas e práticas alfabetizadoras, principalmente: obras de Piaget (1971, 1973, 1977, 1978, 1983, 1985, 2005), Becker (1994, 1995, 1997, 2001, 2003, 2004, 2013), Micotti (1980, 1994, 1996, 1997, 1998a, 1998b, 2003, 2004, 2007, 2009, 2016), Dongo-Montoya (2006, 2021, 2022), Colello (1990, 2004, 2005, 2007, 2011, 2017, 2021), Freire (1983, 1996), Ferreiro (1985), Bourdieu (2003, 2009), Perrenoud (2001), Tardif (1991, 2001, 2005, 2013, 2014[2000]), Nòvoa (1992, 1999, 2002, 2009, 2017), Sarti (2005, 2009, 2013, 2019, 2020), Chartier (2007).

Esses autores contemplam discussões sobre a formação do professor e seus saberes profissionais, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e sobre a aquisição e ensino da oralidade, leitura e escrita mais dialógica, como algo que ocorre na relação entre sujeitos em seu meio social.

- **seção 4,** início da apresentação da pesquisa empírica em que estão descritos os objetivos, os pressupostos, os problemas com as questões norteadoras do estudo, os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo – realizado em uma abordagem qualitativa descritiva, com a caracterização dos participantes e os instrumentos utilizados, procedimentos éticos e o esquema geral de análise dos dados qualitativos.

- **seção 5**, apresentação e análise dos dados – das entrevistas semiestruturadas com dezenove professores alfabetizadores de cinco escolas públicas da Rede Municipal paulista na cidade de Rio Claro; análise dos documentos oficiais das escolas, Diários de Notas, Planos de Ensino e projeto político e pedagógico –, na perspectiva de análise de conteúdo (Bardin, 1977), e fechamento com a discussão dos resultados.

Ao final, são apresentadas as conclusões da pesquisa de campo, seguidas das referências, dos apêndices e do anexo.

2 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE ALFABETIZADOR: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA PARA O ENTENDIMENTO DOS LIMITES DE CONEXÕES ENTRE TEORIAS ACADÊMICAS E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Diante da complexidade das relações teóricas e práticas no campo educacional, em específico entre os conceitos acadêmicos e as ações alfabetizadoras no Ensino Fundamental I – Anos Inicias[11], público e contemporâneo, esta seção centra-se em situar a temática no contexto histórico e político brasileiro de desafios a essa modalidade, a qual se encontra pressionada por sofrer significativas transformações ao longo desse percurso, principalmente a partir do ano de 1980, a fim de refletir um pouco mais sobre a formação e o modo de trabalho docente alfabetizador.

A busca por atender às demandas e aos desafios que envolvem a alfabetização de crianças provocou mudanças na estrutura do Ensino Fundamental I, por meio da atualização de leis e políticas públicas voltadas a esse segmento. Os resultados de pesquisas acadêmicas e a elaboração de documentos oficiais mobilizaram reflexões sobre diferentes concepções e vertentes educacionais na área.

Com isso, o avanço do processo de universitarização do ensino do professor de Educação Básica do Ensino Fundamental I foi impulsionado a partir das principais leis – Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 – quebrando a tradição de formá-los somente em Nível Básico, desde meados da Proclamação da República (1889), e com reflexo também nas formações contínuas da categoria, para buscar alcançar o suposto critério de qualidade no ensino da leitura e da escrita, provocando ações e reflexões sobre o rumo do trabalho alfabetizador diante do vertiginoso processo de profissionalização e de profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, acredita-se que o modo de intersecção dos saberes acadêmico-científicos e de ações práticas alfabetizadoras também foi se modificando e é capturado como foco dessa pesquisa.

Ademais, prioriza-se como objeto da pesquisa as possíveis conexões entre essas duas vertentes, a *teoria* entendida como a acadêmica e científica e a *prática*, como a pedagógica

[11] Nomenclatura atual dada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental – EF, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Os anos iniciais correspondem, atualmente, do 1º ao 5º ano do EF (Brasil, 2006a).

alfabetizadora no cotidiano das escolas públicas, a fim de buscar compreender o movimento de constituição da "profissão" de professor alfabetizador – das "ferramentas" que utiliza e como, ou o que produz – para exercer o trabalho cotidiano nas aulas a partir dos dispositivos e derivados de suas formações e estudos.

2.1 Breve contextualização histórica

Ao considerar o extenso período histórico da docência alfabetizadora, da Antiguidade à Idade Média no Velho Continente e depois, no Brasil, da Idade Moderna (com os jesuítas) à atual Idade Contemporânea (iniciada em 1789), notadamente, a partir da difusão do ensino alfabetizador como um *trabalho docente*, nota-se que o alinhamento entre *teorias acadêmicas* e *práticas alfabetizadoras* não era condição para o seu exercício, mas demonstra ser uma preocupação aos *estudos* e à *prática* educacional na *contemporaneidade*.

Importantes passagens históricas (Manacorda, 1997; Gauthier; Tardif, 2014) revelam que, por longo tempo desse período, para ensinar uma pessoa a ler e escrever bastava ter esse mesmo conhecimento, sem vastos estudos ou *prioridades* de embasamentos teóricos advindos de pesquisas acadêmicas.

No Brasil, somente a partir de 1980, com as alterações em leis (primeiro a Constituição de 1988) e políticas públicas, o país começa uma tentativa de ampliar o acesso ao ensino público à população, porém inicia-se uma corrida por sua permanência e qualidade. Para isso, discute-se a forma como os professores das instituições (principalmente, as de Educação Básica) devem lidar com os estudos acadêmicos na área, desde a formação inicial pela universitarização do ensino dos docentes brasileiros, em articulação com suas práticas pedagógicas alfabetizadoras nas unidades educacionais, como será tratado nesta subseção.

As reflexões sobre esse processo de uma possível conexão entre os conhecimentos advindos de um conjunto de teorias acadêmicas com as práticas pedagógicas alfabetizadoras no cotidiano das escolas – como parte da formação e da profissão docente – conduzem ao contexto histórico e cultural dado pelas três **idades do ensino** (Tardif, 2013), **vocação**, **ofício** e **profissão**, as quais versam de diferentes enfoques marcados em determinado tempo e espaço, com características próprias de cada cultura.

Ao focalizar "as três idades do ensino", Tardif (2013, p. 554) afirma que "a **idade da vocação** [...] predomina do século XVI ao XVIII, a **idade do ofício** [...] se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão [...] começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX".

O autor explica que a primeira, a **idade da vocação,** é mais intuitiva, em que o professor a segue como em um "chamado" e que "a instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião" (Tardif, 2013, p. 555), entregue, principalmente "às comunidades religiosas protestantes e católicas", em que os docentes "consagram a sua vida ao ensino" e "professar também é [...] exprimir a sua fé" (p. 554).

Nesse período, o ensino estava tão afastado da população que Penin (2009, p. 17) revela que na "Europa, até o século XVIII somente 2% das pessoas sabiam ler e escrever". Assim, no Brasil, o ensino da leitura e da escrita, nessa época, era elitizado, como será visto.

Na sequência temporal das três idades, surge a **idade do ofício** (século XIX até o início da segunda metade do século XX), com caráter de trabalho contratual e de serviço público prestado, no "novo contexto social, a profissão de docente é gradualmente integrada às estruturas do Estado (nacional, federal, provincial, estatal, municipal, entre outras)" (Tardif, 2013, p. 556).

Nesse momento, inicia-se uma "universalização do atendimento escolar das primeiras letras às crianças que quase completou (90%) no final do século XIX nos países do norte [europeu e] só ocorreria nos ibérios na primeira metade do século XX" (Penin, 2009, p. 17). Esse movimento, certamente, refletiu na Educação Básica da maioria dos países da América Latina, inclusive no Brasil.

Depois, partia-se para a formalidade da **idade da profissão** (da década de 90 do século XX à atualidade, também no Brasil) em que o trabalho docente passa a ser de cunho mais especializado em formações e aprimoramentos.

Para trazer mais detalhes a essa explicação das idades do ensino, Gauthier *et al* (1998, p. 25-28) e Tardif (2014 [2002]; 2005) situam a carreira em uma linearidade histórica da trajetória do trabalho docente e verificam que esta possui um "**ofício sem saberes**", "**saberes sem ofício**" ou um "**ofício feito de saberes**".

Esses autores apontam estudos sobre as três idades para o ensino da docência na América, relativos a cada tipo de ofício com seus (não) "saberes": a idade do ensino como **vocação**, em que havia o "*ofício sem saberes*", com "ideias preconcebidas [que] bloqueavam a constituição de um saber pedagógico" (Gauthier *et al,* 1998, p. 27), o qual dispunha da ação prática valorizada pelo próprio ato de ensinar e ao professor bastava ter talento, intuição e experiência de modo prático; a idade do ensino como **ofício**, em que havia os "*saberes sem ofício*" capaz de colocá-los em prática, visto que o saber pedagógico era posto em uma versão universitária científica suprema, reducionista às teorias acadêmicas, com pouca interrelação e aplicabilidade prática no ofício, em uma "racionalidade técnica" (Schön, 2000, p. 39); e, por

fim, a idade do ensino como **profissão** em que há o "*ofício feito de saberes*", com reconhecimento de sua situação real, do saber acadêmico e do saber pedagógico postos em uma pluralidade e heterogeneidade, mobilizadas dos diversos saberes do professor ao seu desenvolvimento socioprofissional (Perrenoud, 2001).

A detalhar, diante dessas diversidades de saberes plurais e heterogêneos balizados pelos estudos de Gauthier (1998) e Tardif (2014 [2002]), agrupa-se, então, um conjunto de saberes que advém das academias, de pesquisas de cunho teórico e empírico, porém, destaca-se também a importância dos saberes da experiência, os quais, segundo Tardif (2014 [2002], p. 54, aspas do autor):

> [...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

Assim, a preocupação neste trabalho é com esse modo de *retradução* daquilo que foi assimilado, *polido* e *interiorizado* pelos aprendizados docentes com aquilo que se manifesta *exteriormente* em suas ações práticas nas aulas de alfabetização, pelo ponto de vista de professores em seus relatos sobre o assunto, para se pensar nos dispositivos de formação, e de ação, que advêm das produções do conhecimento científico e na medida que contemplam uma *utilidade/necessidade de fundamentação* inserida na cultura do campo prático da didática alfabetizadora.

Por isso, é importante situar esses conhecimentos, que não são neutros, às situações políticas e históricas, porque delas decorrem a busca pela evolução do ensino. Considerando as três idades de **vocação**, **ofício** e **profissão** (Tardif, 2013), ainda vigentes, embora caracterizem-se de forma mais marcante em determinados períodos históricos na Educação, estas não se apresentam de modo linear na realidade das escolas brasileiras. Ainda há um misto com fortes representações dessas três concepções das idades no ensino atual do país, como será discutido.

Segundo Tardif (2013), na **idade da vocação**, ensinar era professar a fé religiosa junto às crianças para saber ler e interpretar esses princípios, como ocorreu também no Brasil Colônia (1500-1822). Convém lembrar que, nessa época, havia ênfase nas perspectivas religiosas durante o ensino da leitura e da escrita, que influenciaram o ensino público no país em seu início e prevaleceram ao longo dos anos até a sua laicidade, instituída pelo Decreto 119-A de 7 de janeiro de 1890 (Brasil, 1890), firmada na segunda Constituição (Brasil, 1891) e, atualmente, sustentada no texto da vigente Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu Art. 210 "§ 1º. O

ensino religioso, de maneira facultativa [...]" e na LDB nº 9.394 (Brasil, 1996), no "Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa".

Dessa forma, nessa modalidade de *vocação*, a população brasileira iniciava sua educação mediada pela religião. Os jesuítas foram os primeiros professores alfabetizadores no Brasil, em uma versão formal e escolarizada das letras, e instruíam os povos da nova terra (indígenas), mais adiante, os filhos das primeiras sociedades elitizadas do país, como dos colonos e donos de engenhos (Rosário; Melo, 2015), no período em que aqui se estabeleceram (1549-1759).

Esses "professores" tinham formação superior europeia em Teologia (não Pedagogia) e eram destinados a ensinar no Brasil (Vaz, 2016), com objetivo de catequizar e alfabetizar, na Língua Portuguesa, os nativos e os filhos dos abastados que se instalavam ou nasciam no país, principalmente, para a leitura de trechos bíblicos e cânticos. Com isso, o ensino da língua permaneceu, por muitos anos, vinculado ao exercício da leitura para a memorização de textos, ao sabê-los "de cor", a fim de professar a religião católica, e assim, "desde os jesuítas [...] houve grande improviso na educação", um longo período com oferta de estudos às elites de cada época e "as escolas, quando existiam, sobreviviam por iniciativas isoladas, muitas nas casas das professoras" (Penin, 2009, p. 17). Isso faz pensar o quanto esse modo de ensinar assemelhava-se ao dado na Idade Antiga, como das crianças "prostradas no chão" para aprender as primeiras letras, ocorrido nas residências de seus "mestres particulares" (Manacorda, 1997, p. 48).

Com o tempo, o ensino no Brasil foi se organizando cada vez mais em uma modalidade institucional de educação e as questões da formação docente também foram se consolidando e se aproximando das características da **idade do ofício**, com "início" no século XIX.

Para fundamentar ainda mais essa passagem, os estudos de Gadotti (1995) afirmam que, na Idade Contemporânea na Europa, a partir do século XVIII, ocorreram a Primeira e a Segunda Revolução Industrial (em 1760 e 1850, respectivamente), tendo como maior consequência a consolidação do capitalismo, movendo a um novo modo de trabalho e de educação, e o Iluminismo Educacional (auge com a Revolução Francesa, em 1789), marcado como uma revolução intelectual.

Com esses movimentos internacionais, mediante o princípio da igualdade e da democracia social com educação para todos, surgem os paradigmas atuais da *Escola Tradicional* naquele continente, os quais refletiram no Brasil e ainda persistem atualmente. Lembrando que, paralelos a essa educação tradicional, surgiam os estudos em defesa de uma Educação para a liberdade, conforme Rousseau (1979 [1762]), o qual irá influenciar fortemente as teorias construtivistas. No entanto, Gadotti (1995, p. 88) adverte que:

> Nunca se havia discutido tanto a formação do cidadão como durante os seis anos de vida da Revolução Francesa. A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos. Tem início com ela a ideia da unificação do ensino público em todos os graus. Mas ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade.

Sobre o surgimento desse sistema de ensino de "Escola Tradicional", Gadotti (1995, p. 90) explica que o "iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje persiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista" e que a "burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora", pois o avanço nos estudos, em anos escolares subsequentes, era privilégio dessa elite.

Nesse período, enquanto todo esse processo se instaurava na Europa, o Brasil estava em lutas por sua independência de Portugal e passa a receber a oficial "Educação Tradicional" como prática no ensino primário[12] em data próxima à segunda metade do século XIX, após ocorrer a independência em 1822.

Em 1824, ao ser promulgada a primeira Constituição do Brasil (Imperial), houve uma modesta demonstração de preocupação com a Educação neste documento, naquele momento político. Segundo Vieira (2007, p. 294), essa Constituição traz apenas dois parágrafos de um único artigo sobre o assunto e diz:

> [...] ao tratar da "inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros", estabelece que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (art. 179, § 32). A segunda referência diz respeito aos "Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes" (art. 179, § 33).

Esse plano de *gratuidade* do ensino não se mostra efetivamente *para todos*, mas é um pequeno avanço falar de "gratuidade", porque, em seguida a essa Constituição, é publicado o

[12] "Ensino primário" foi termo comumente utilizado desde o período do ensino jesuíta até a contemporaneidade para expressar a Educação "formal" de crianças, de acordo com as necessidades sociais às quais se visava atender em cada época. Assim, em cada período histórico, buscou-se definir diretrizes de organização do ensino primário, com atenção às questões relacionadas ao currículo oficial (Zotti, 2006), porém, muitas diretrizes permaneciam nas letras dos documentos oficiais tendo uma realização tardia, quando se cumpria. A autora lembra que, no Brasil colônia, continuava inexistente um projeto de educação popular e que a primeira lei a tratar da *instrução elementar* foi o Decreto Imperial (Brasil, 1827), a usufruto das famílias privilegiadas, após a Independência do país. O art. 6º do Decreto dizia "os professores ensinarão a ler, escrever [...]" sendo essa instrução elementar parte do *ensino primário*. A partir de 1854, a instrução passa a ser organizada em dois graus (1º e 2º graus), sendo o 1º grau correspondente ao *elementar* (Brasil, 1854). Já a partir da LDB nº 5.692 de 1971, o Art.1º §1º entende "por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau" (Brasil, 1971) com oito anos de duração (antes eram 4 anos) e, em seguida, seguia-se o "ensino de segundo grau". Hoje, com a vigente LDB 9.394 de 1996 e Leis nº 11.114 de 2005 (Brasil, 2005) e nº 11.274 de 2006 (Brasil, 2006a), ampliou-se o *Ensino Fundamental* para nove anos de duração (atendendo crianças de 6 a 14 anos) e o que seria ensino secundário, atualmente corresponde ao *Ensino Médio* com duração de três anos, a atender os jovens na idade de 15 a 17 anos (Brasil, 1988).

Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827, p. 71), em que D. Pedro I "manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império", porém não se mantém nesse Decreto a referência posta na Constituição sobre a "ideia de *gratuidade da instrução primária para todos*" (Vieira, 2007, p. 294, itálico da autora), citação que também não aparecerá na segunda Constituição do país, a de 1891, e primeira republicana. Assim, o plano de *educação para todos* fracassa e não se efetiva na prática, durante os 81 anos de Período Imperial, desde a chegada da família real, em 1808, até a República, em 1889. O acesso ao ensino restringiu-se às famílias abastadas (agrárias e escravocratas), eximindo o direito à educação ao povo brasileiro.

Zotti (2006, p. 23) reitera que até praticamente as primeiras décadas da República, o ensino primário limitava-se ao *ensino elementar* (também chamado "primeiras letras"), sem políticas efetivas do Estado para o acesso da classe trabalhadora, pois "num contexto em que o desenvolvimento econômico estava ligado à agricultura [agroexportadora], a formação escolarizada não tinha sentido, a não ser para a classe detentora do poder político e econômico". A instrução a essa classe dominante foi considerada importante, porque tinha o papel de servir de articulação entre os interesses de Portugal e as atividades coloniais (*Ibid.*, p. 23), além disso, "porque a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder da educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público" (Romanelli, 2000, p. 36).

Assim, o ensino primário até esse momento se resolvia mais efetivamente no âmbito dessas famílias abastadas, sendo reforçado nos colégios (primeiro nos jesuíticos, depois nos poucos imperiais). Para o governo imperial, a prioridade era com o *ensino secundário*, evidentemente, a essa elite (Zotti, 2006), como um impulsionador para a realização do *ensino superior*, cursado fora do país (principalmente em Portugal) ou, a partir do século XIX, majoritariamente, nos primeiros cursos superiores brasileiros, como os da área da saúde, jurídica, exatas da engenharia e arte.

A *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, precursora do curso de Pedagogia, foi criada no país em 1934, na Universidade de São Paulo – USP e o primeiro curso superior de Licenciatura em Pedagogia, em 1939 (Bori, 1998), na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro.

Todavia, quanto ao ensino primário, é importante ressaltar que, apesar de sua democratização ser apreciada na Constituição Imperial de 1824, "provavelmente influenciada pela repercussão da Revolução Francesa e Independência Americana, estabelecendo a instrução primária gratuita a todos os cidadãos" (Penin, 2009, p. 17), e os termos *gratuidade* e *obrigatoriedade* serem citados em uma sucessão de documentos oficiais – no Decreto Imperial

nº. 1.331-A de 1854 (Zotti, 2006), depois na "Constituição [republicana] de 1934 [que também] fica estabelecida [...] a obrigatoriedade" (Penin, 2009, p. 17) – o ensino público e gratuito, de responsabilidade do governo, só se inicia de modo mais efetivo no Brasil em meados dos anos 1930, apenas junto aos grupos escolares e em decorrência da industrialização no país.

Assim, na concomitância com a segunda etapa do desenvolvimento industrial no Brasil (1930-1964), há "um vigoroso crescimento do parque industrial e o Estado passa a ser o principal centro de decisão da política econômica" (Zotti, 2006, p. 11). Com isso, a exemplo da Revolução Industrial na Europa, a educação escolar passa a ser "considerada necessária a um número maior de pessoas e imprescindível, como alavanca do desenvolvimento econômico no contexto da industrialização/urbanização" (*Ibid*., p. 11) no país. Assim, foi preciso fortalecer a formação docente da Educação Básica para o oferecimento de ensino a "nova" massa trabalhadora e rever sua modalidade rumo a uma Pedagogia Científica[13].

Diante disso, para definir todo esse percurso educacional, desde o ensino jesuítico, passando pelo monárquico até a Primeira República, Paim (1981, p. 19-20) cita um discurso do pesquisador Luiz Pereira Barreto – externado numa Conferência em 1896, quando fervilhavam propostas de remodelação de ensino – que bem define essa passagem histórica de um ensino que se esquivava de se fundamentar em estudos científicos, valorizando conhecimentos tácitos, para outro em que as teorias, advindas de pesquisas científicas comumente geradas em instituições superiores internacionais, passaram a ser referendadas:

> Vós sabeis que estamos atravessando um momento histórico, em que de todos os lados se pede a reorganização do ensino, em que se pedem escolas e mais escolas. A opinião que prevalece é que o nosso ensino deve ser exclusivamente prático; que as nossas escolas devem ser estritamente técnicas. A quadra, que atravessamos, é de terror às teorias. Sem dúvida, minhas senhoras, nada pode haver de mais belo que uma escola modelo. Somente, eu não concebo como se possa instalar uma prática qualquer sem a prévia teoria correspondente. [...] Antigamente, é verdade, a prática precedeu a teoria; mas as conquistas destes últimos cinco séculos inverteram de tal modo os papéis, que hoje, o método didático é exatamente o inverso; é a teoria que hoje guia, ilumina e fecunda a prática. É sobre as teorias que estão fundadas todas as indústrias modernas.

Sobre essa ampliação do interesse pelo *conhecimento científico*, Lemos (2008, p. 2-3, itálicos nossos) também menciona em seu discurso a "renovação intelectual", exposto no

[13] Nesse texto, a *Pedagogia Científica* é entendida como um *corpus* de produções científicas acadêmicas reconhecidas por pares doutores, com estudos sobre Educação, em que se visa ao exercício de fazer ciência na área, mas principalmente, ao esforço *pedagógico* de cada profissional em "retraduzir" (Tardif, 2014[2000], p. 54) esses conhecimentos construídos na cultura Acadêmica ao exercício dialógico e reflexivo dos saberes da Prática Alfabetizadora, no cotidiano das escolas públicas, para que o ensino infantil mantenha suas bases científicas, não apenas empíricas, a buscar expandir e desenvolver o "espírito científico" (Bachelard, 1996 [1938], p. 21) estendido às ações pedagógicas, impactar a cultura educacional e, quem sabe, contribuir com o ensejo de sua qualidade.

Seminário de História das Ciências no Brasil, realizado na cidade do Rio de Janeiro em 2006, ao argumentar sobre o republicano positivista Benjamin Constant, o qual traz na transcrição:

> A década que se abriu em 1850 trouxe ao Brasil também um *vigoroso movimento de renovação intelectual*. Uma *onda cientificista* disseminou, nos centros culturais do país, escolas de pensamento filosófico europeias, como o *spencerianismo*, o *darwinismo* e o positivismo (Costa, 1956, p. 129-131). Era um desdobramento, ligeiramente tardio, do culto à ciência praticado na Europa desde o século anterior. Entre nós, o cientificismo abalou o *status quo* intelectual, aquele conjunto de ideias, solidamente estabelecidas no país, que dava suporte às diversas concepções de vida elaboradas durante a construção do Império. [...] O positivismo, uma variante do cientificismo sistematizada por Auguste Comte (1798-1857), chegou ao Brasil recomendado por sua nacionalidade francesa. A França era, talvez, a *mais influente forja de ideias em todas as áreas da produção humana no Ocidente* de meados do século XIX. Dela, escritores, cientistas, políticos e homens de negócios brasileiros absorviam ideias científicas, filosóficas e literárias.

Essas menções mostram a força da mudança em ***modos de ver*** e de ***pensar e fazer*** Educação entre as concepções imperiais (e as que se antecederam) e as "novas" concepções republicanas. Depois, no início do próximo século, ampliam-se os ideais com os conceitos e ações pedagógicas propostas pela Educação Nova, marcando a **idade do ofício** em formações e trabalho docente de Educação Básica, em específico, aos que alfabetizam.

A respeito desse "novo" momento histórico educacional em nosso país, pós proclamação da República (1889) até as décadas de 1920 e 1930, é importante detalhar um pouco mais sobre o assunto, porque além de se mostrar uma época de *entusiasmo pela educação* e *otimismo pedagógico*, como menciona Nagle (1974), devido às mudanças políticas e pedagógicas, evidencia-se uma interessante movimentação para considerar *essas relações entre as ações escolares e os conceitos de pesquisas acadêmicas educacionais*, suas aproximações, distanciamentos e até rupturas, durante as tentativas de aprimoramento da formação docente da Educação Básica, cujos princípios ainda perduram na atualidade.

Para isso, reportamos, principalmente, ao trabalho de Carvalho (2000), que detalha com qualidade esse percurso para o entendimento dos fatos, na obra *Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente* e passagens do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), que será tratado a partir de agora com a sigla MPEN.

Carvalho (2000, p. 111) inicia suas argumentações afirmando que essa "modernidade pedagógica" dos *modelos de ensino*, pós Proclamação da República (1889), advém de uma tentativa governamental de se institucionalizar a escola no Brasil e reorganização do ensino, com novos estudos da época, inclusive para a *formação docente* no nível de ensino secundário (hoje correspondente ao nível Médio) com a criação da *Escola Normal* (primeira em Niterói - RJ, 1835, e depois em São Paulo, 1846). A autora (*Ibid.*, p. 111) aborda, especificamente, a

existência concorrente de dois "modelos de formação docente" no Estado de São Paulo, a "Pedagogia Moderna" (início com a República) e a "Pedagogia da Escola Nova" (início nos anos de 1920), marcando um período de transição das normatizações das pedagogias e das práticas escolares.

Para melhor visualização, será feita uma síntese das principais características de cada uma dessas pedagogias que caminhavam paralelas, em uma mesma época, porém, com fundamentações educacionais não convergentes. A construção das sínteses das duas pedagogias a seguir será pautada nas discussões trazidas por duas obras, a de Carvalho (2000) e o MPEN (1932), as quais recebem os créditos principais no decurso, a fim de elucidar sobre seus princípios e verificar o modo como foram manejadas as teorias das bases científicas que as fundamentaram e as repercussões práticas nas escolas primárias. Na introdução do pensamento de outro autor, para fins complementares, será feita a citação.

Na **Pedagogia Moderna (Primeira República 1889-1930)**, os pontos que marcaram sua caracterização foram**:**

- **precursores da Pedagogia Moderna:** ideólogos do movimento republicano, governantes do Estado de São Paulo, representantes do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República e que investiram em uma organização de sistema de *ensino modelar* e estudiosos do *positivismo* comteano como o militar e professor de matemática Benjamim Constant e os da versão belga do positivismo comteano, o *positivismo ilustrado*[14] pela cultura científica (Porto Junior, 2003, p. 24), os senhores Luiz Pereira Barreto e João Alberto Sales, entre outros ideólogos.
- **definição dessa Pedagogia:** definida como a Pedagogia das faculdades da alma pela *arte de ensinar* ou de *saber-fazer-com*, pela imitação de um modelo (com inserção de métodos de ensino). Focalizava o objeto (planos, ações e materiais oferecidos pelo professor), o qual Carvalho (2000) nomeou de *caixa de utensílios*. Pedagogia Prática que priorizava o ensino. Nela executava-se a **Educação Tradicional de ensino**, que ainda permanece em muitas práticas escolares. Propagada como a Pedagogia da *arte de ensinar*, a arte era a boa imitação de modelos tradicionais de

[14] Porto Junior (2003, p. 24) explica a denominação "positivismo ilustrado" como o que advém de "certa parcela da intelectualidade positivista [a qual] desenvolvia um pensamento mais ilustrado, em contraposição aos ideais de uma ditadura republicana pregada por Júlio de Castilhos (1860-1903) e que, dentro do governo de Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, ganhou aceitação, desenvolvendo uma estrutura que fortaleceu o autoritarismo doutrinário".

ensino, a qual consistia em uma Pedagogia em que o método não era dissociado da prática. A *Imitação* era vista como uma atividade que partia da observação de *práticas do ensinar* para ser capaz de extrair analiticamente os princípios que as regem e de aplicá-los inventivamente. Na formação docente devia-se apreender os princípios da arte de ensinar para aplicá-los inteligentemente na prática, porque havia a crença na eficácia do *ensino intuitivo*, ensino de coisas pelas coisas.

- **origens teóricas de seus fundamentos:** partiam do ideal positivista (do filósofo francês Auguste Comte), porém é preciso ressaltar, a partir do apontamento de Lemos (2008), que a entrada e disseminação do positivismo na agenda reformista no Brasil não significava a aceitação integral do pensamento de Comte, em especial de sua vertente religiosa, mas a de sua filosofia da história, a qual conquistou ampla aceitação, o que implicaria o problema histórico de que essa escolha positivista favoreceria majoritariamente a uma *burguesia brasileira*, pois se tratava de uma doutrina gestada em uma formação social do capitalismo originário. No país, influenciados pelos estudos da instrução positivista belga, que nessa fase comteana pregava a educação como forma de ilustração e desenvolvimento pela cultura científica, Luiz Pereira Barreto, pesquisador em Ciências Naturais, e João Alberto Sales, jurista, jornalista (irmão de Campos Sales, o quarto presidente da República, 1898-1902) defendem a remodelação no sistema de educação (Porto Junior, 2003), entre outros positivistas, mediante à concepção acerca da natureza infantil formulada na psicologia das faculdades mentais com um *corpus* de saberes e de instrumentos metodológicos aptos a viabilizar a escola de massas, ao vindouro progresso do desenvolvimento industrial.
- **sobre a aprendizagem da docência nessa concepção:** é centrada na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas, em uma propagação dos métodos de ensino e das práticas da vida escolar. Os docentes aprendiam pela aplicação do Modelo de Ensino Seriado Tradicional. A organização desse ensino era de classes homogêneas e numerosas, reunidas em um mesmo prédio, sob única direção; métodos pedagógicos "modernos" utilizados na Escola Modelo anexa à Escola Normal que tinha a função de criar bons moldes de ensino em edifícios monumentais para que a instrução pública fosse vista como signo do progresso. Enfim, Carvalho (2000, p. 112, itálicos da autora) afirma que ensinar um futuro docente era fornecer modelos a eles (com métodos) pela observação e transmissão de ideias e essa "Escola Modelo" tinha como função a criação de *bons moldes* de ensino, os quais

os futuros mestres podiam ver "*como as crianças eram manejadas e instruídas*" para aprender essa *arte de ensinar*. É importante ressaltar que, embora a Pedagogia Moderna tenha princípios com base na ciência do positivismo, não se construiu, e não havia interesse em se construir, uma *pedagogia científica*. A tentativa desta construção está posta na definição da próxima pedagogia, a Pedagogia da Educação Nova.

Na **Pedagogia da Educação Nova (meados de 1920 até a Constituição de 1937)**, contempla-se:

- **precursores da Pedagogia Nova no Brasil:** Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, entre outros. A proposta veio com tanta força que, em 1932, os precursores dessa Pedagogia se uniram em um grupo para escrever e publicar o primeiro manifesto para a educação, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", a delatar sobre os problemas educacionais vigentes na época, porém propondo uma reforma educacional que visava àquilo que Carvalho chama de "*autonomização* dos métodos de ensino" (2000, p. 113, itálico nosso), na busca por uma "*pedagogia científica"*. Além disso, o surgimento, na Universidade do Brasil em 1939, da primeira faculdade de Licenciatura em Pedagogia do Brasil decorre desses acontecimentos, derivada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
- ***autonomização* dos métodos de ensino:** é um processo destacado na Educação Nova que decorre de um modo característico de lidar com as teorias científicas e com as práticas pedagógicas, diferente da *arte de ensinar* da Pedagogia Moderna, porque esse automatismo ruma em direções distintas, porém complementares, segundo Carvalho (2000, p. 114, itálico da autora), em que há um "progressivo didatismo" e uma "hipervalorização das 'ciências' da educação como *fundamento* da prática docente", provocando, se assim puder ser expressado, uma necessidade de discussão sobre os métodos de ensino, sobre o conceito de *atividade* no ensino (e na aprendizagem) e sobre uma "pedagogia científica" (*Ibid*., p. 113). A autora (2000, p. 114) menciona que esse processo de autonomização dos métodos inicia-se com a obra "Princípios de Pedagogia, publicada em 1914" de Sampaio Dória (professor da disciplina de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal secundária), na tentativa de justificar o emprego do *método intuitivo* da prática modelar republicana. O livro levantava discussões a partir de embasamentos do

evolucionismo *spenceriano*, “enraizando a prática docente no campo discursivo das prescrições metodológicas deduzidas de fundamentos científicos” (Carvalho, 2000, p. 114).

- **origens teóricas de seus fundamentos:** eram inspiradas em concepções e metodologias mais ativas de quem aprende, numa *atividade funcional*, o qual “substitui o mecanismo pela vida” para uma pedagogia do *aprender a aprender*. Assim, “o desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação” unindo “estudo científico e experimental da educação”, com “funções complexas de ações e reações em que o espírito cresce de ‘dentro para fora’”, libertando-se do empirismo da Educação Tradicional (MPEN, 2010 [1932], p. 48-49, aspas do documento). Concebeu a Filosofia Pragmatista (a verdade é a utilidade) e a Filosofia Vitalista (além das impressões sensoriais) como no sistema Decroly e em bases de estudos de vertentes internacionais dos autores como Rousseau (em seu *Emílio ou da Educação*), John Dewey, Maria Montessori, Freinet e outros, de modo que o ensino não é pela *ação das coisas*, mas pela *ação do indivíduo* considerado o único capaz de organizar o espírito solidamente para o fim de dirigir a ação com autonomia.
- **definição dessa Pedagogia:** havia um projeto de Pedagogia Científica, isto é, buscava-se construir esse conceito com a criação da *pedagogia experimental* ou pragmática, ou seja, uma *didática experimental*. Na escola ativa, a criança precisa agir sobre *realidades*, exigindo maior socialização no trabalho escolar. Focalizava-se a *atividade funcional*, a aprendizagem dos alunos e sua autonomia, valorizando sua individualidade na tentativa de alcançar uma educação integral do ser. Para isso, foi instalado, em 1914, o Laboratório de Pedagogia Experimental, no Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica (anexo à Escola Normal em São Paulo) com estudos científicos sobre a infância. O diretor dessa Escola Normal, o Sr. Oscar Thompsom (1914, p. 17-18 *apud* Carvalho, 2000, p. 113) afirmou, diante da instalação do Laboratório, que o Governo do Estado, finalmente havia entendido “a conveniência de se ampliarem os estudos teóricos e práticos da pedagogia” e com bases em conceitos científicos estrangeiros, o diretor define o gabinete como local de “exame metódico de todas as energias da criança”. O objetivo era aprofundar os estudos de materiais com edições e traduções dadas por Lourenço Filho e outros, das pesquisas de Claparède, Henri Pierón, Durkheim, Sampaio Dória, Otávio Domingues, Firmino Proença, Coryntho Fonseca, Binet e Simon e iniciar a

implantação de práticas tidas como científicas no campo da Pedagogia, para o aprofundamento do conhecimento global sobre a criança e seu aprendizado (Carvalho, 2000).

- **formar o professor nessa modalidade:** seria transformar a sua mentalidade, percorrer o caminho que o leve a superar suas concepções sobre a *atividade do aluno*, levando-o a compreensão das novas finalidades sociais da escola (Carvalho, 2000).

Diante do exposto sobre os dois movimentos de renovação das pedagogias no Brasil entre o final do século XIX e início do XX, da *Pedagogia Moderna* (datada da Primeira República 1889-1930) e da *Pedagogia Escolanovista* (iniciada em meados de 1920, passando pela produção do 'Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova' em 1932 e sendo interrompido pela imposição da Constituição de 1937 e do Estado Novo, em que se iniciavam ideais ditatoriais), há dois aspectos, entre outros, a serem considerados para a discussão desse trabalho: o surgimento de um ideal de *Pedagogia Científica* e o rumo da formação docente a uma *universitarização*. Ambos fortalecem os diálogos sobre a temática desse trabalho com possíveis reflexões históricas sobre as relações entre o conjunto de pesquisas teóricas – a compor uma "ciência educacional" as quais foram avançando em estudos – e as práticas pedagógicas dos professores primários no Brasil, ora em oxímoro, ora em conexão.

O primeiro manifesto a clamar por uma educação baseada em *evidências científicas* (utilizando-se de um termo atual) e pela *ascensão intelectual da formação docente* do educador primário ao nível universitário ocorre a partir dos conceitos defendidos pela Pedagogia da Educação Nova. Essa renovação educacional dos anos 1920-1930, entre outros fatores, marcava o início da Segunda República no Brasil (1930) com fundamentos teóricos inspirados nas teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas de pensadores estrangeiros, como já descritos.

Assim, com a finalidade de registrar esse pensamento e provocar transformações, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) reserva uma parte de seu discurso dedicado à Educação Superior do professorado da Educação Básica, dizendo que estes deveriam se juntar à elite intelectual do país mediante sólida formação a nível superior, pois, a Educação Nova exigia essa formação mais profunda e crítica dos docentes, fato que só foi concretizado após os anos 1990, com a busca do desenvolvimento de uma pedagogia com bases mais científicas.

Conforme essa explanação e as pesquisas da História Educacional (Alves, 2007; Romanelli, 2000; Saviani, 1997; Ribeiro, 1978), após a introdução da Educação Nova no Brasil, o país segue com, praticamente, esses dois perfis de concepção de Educação ao longo do século

XX para o XXI, da Educação Tradicional e da Educação Crítica. Segundo Alves (2007), Romanelli (2000), Saviani (1997) e Ribeiro (1978) o Brasil ainda atravessou a fase de uma Pedagogia Tecnicista até o surgimento das Pedagogias Críticas, discutidas atualmente, desde 1970. Leão (1999, p. 187) ainda verbaliza a Pedagogia Crítica da "Escola Construtivista" como proposta para a Educação a partir das duas últimas décadas do século XX, no Brasil. Lembrando que o início do desenvolvimento dos estudos de Piaget e Vygotsky sobre a gênese do pensamento e da linguagem datam do período em que o Brasil passava pela revolução da Educação Nova. Piaget se inspirou em alguns pesquisadores que também embasavam teoricamente a linha de pensamento educacional da Escola Nova, como Claparède, por exemplo.

Quanto à formação docente, como mencionado, foi a nível secundário até as normatizações da Constituição de 1988 e LDB de 1996, quando passa a ser a nível superior. Os "primeiros cursos de formação de professores para o Ensino Primário se estabeleceram em algumas capitais a partir de 1835, em nível secundário [Escola Normal], com duração máxima de dois anos" (Penin, 2009, p. 19), mostrando-se como ações isoladas. Porém, somente após um século, na década de 1930, amplia-se a formação de professores, ainda ao ensino secundário, em cidades do interior dos principais estados (Rio de Janeiro e São Paulo), até a LDB de 1996, a qual propugnou e promulgou a formação docente em nível superior (*Ibid*., 2009) para todo o país.

Além da formação de professores, a formação intelectual tradicional ministrada nas escolas – caracterizada pelo acúmulo de conhecimentos e transmissão de saberes aos estudantes, com suas técnicas "dignas de um ofício" – continuou pelo século XX em práticas pedagógicas e que ainda persistem no ensino atual do século XXI no Brasil, conforme demostram algumas pesquisas, como as de Colello (2007), Micotti, Guilherme e Schuveter (2013) e de Possatti (2016), entre outras, apesar de diferentes movimentos de renovação do ensino. Assim, quanto ao trabalho docente, o período da **idade do ofício** foi sendo instalado e cumprido a partir de uma formação técnica do professor em nível médio, com práticas de ensino às crianças, também mediada por uma alfabetização pela cartilha e métodos sistemáticos (Mortatti, 2000), até a idade da profissão.

Com tantas mudanças e inovações que foram ocorrendo ao final do século XX, ampliando a preocupação com o ensino e com a formação dos docentes no Brasil, rumou-se à sua **profissionalização**, principalmente os que atuavam na Educação Básica, fortalecendo o processo chamado de **universitarização do ensino**, com a formação desse trabalhador atribuída

ao nível superior. Com isso, segundo Bourdoncle (2007) a carreira docente passa a ser vista como **profissão**.

Os aprimoramentos em estudos para o avanço nas idades do ensino buscam direcionar a construção de um "profissional" da educação decorrente, a princípio, dessa "necessidade" de universitarização do ensino aos professores primários – cujos cursos de Licenciatura em Pedagogia, até a LDB de 1996, eram destinados aos professores formadores dos docentes da Educação Básica e aos pesquisadores em Educação. Esse movimento, certamente, tencionou a modificar a interação de seus novos participantes com o objeto de seu aprendizado nas formações (teorias acadêmicas) a construir outra forma de se relacionar com esses conceitos e com as suas próprias práticas, em especial as alfabetizadoras. Sabe-se que o conteúdo acadêmico costuma ser mediado por vastas discussões conceituais e de resultados de pesquisas científicas em Educação e, concomitante a essa didática, haveria a discussão também de modalidades de práticas pedagógicas, durante os cursos de aprendizagem da docência.

Paralelo a esse acontecimento, a ciência educacional avança largamente em pesquisas, o que Penin (2009, p. 18) nomeou de "epistemologização da área da pedagogia", constituindo um *corpus* teórico sistematizado, notadamente, para os estudos em Alfabetização e da Língua, feitos e validados pelas academias, ampliando o conhecimento científico nessa linha teórica. Esse *corpus* embasa a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores, resta saber de seu "aproveitamento" na prática docente.

Diante disso, Contreras (2002, p. 61-63) lembra que a "profissionalização encontrou seu processo mais forte de legitimidade na posse do conhecimento científico"; porém, os professores ocupam ainda uma posição "subordinada na comunidade discursiva da educação", sendo apenas "consumidores" e pouco "criadores" do conhecimento de sua profissão, marcas do processo histórico profissional docente no Brasil.

O autor destaca esse movimento de consumo dos conhecimentos acadêmicos pelos professores, o qual influencia na formação do profissional, chamando a atenção para a necessidade de que os docentes também se tornem **produtores dos saberes**, modificando sua relação com as teorias acadêmicas e modos de ver e exercer a prática docente. Contreras (2002) questiona se a díade consumo-criação de conhecimentos contribui com o desempenho profissional dos professores, a fazer refletir também sobre a edificação da identidade dessa profissão "considerando que as identidades são sempre identificações em curso, em construção e nunca processos prontos, acabados ou estáticos" (Giovanni, 2019, p. 21).

Esse ideário da profissionalização passou a prevalecer no discurso das reformas em âmbito internacional (com estudos de Tardif e Gauthier) e, a partir de 1990, influencia nosso

país no que diz respeito ao ensino e à formação dos professores do ensino básico, mediante às novas leis educacionais, primeiro a Carta Magna de 1988, depois a LDB de 1996 e outras que se sucederam pautadas nos princípios ditados por essas.

Em uma entrevista concedida a Souza Neto e Ayoub (2021, p. 10-12) em maio de 2017, Tardif afirma que "a profissionalização [do ensino] é um movimento contraditório", uma vez que nem a "idade do ofício" foi regular. Nessa entrevista (Souza Neto; Ayoub, 2021, p. 10-11), Tardif explica esse período com exemplos:

> [...] os ofícios tais como os conhecemos aparecem no século XIX. Antes disso, falamos das antigas corporações medievais. Um ofício pressupõe uma relativa unidade de um campo de trabalho. Todas as pessoas que exercem esse ofício, de um modo geral, exercem-no em condições similares. Por exemplo, se tomarmos um eletricista, um encanador, todos os ofícios que conhecemos: essas pessoas exercem o mesmo ofício e podem mudar de função. Ao mesmo tempo, um ofício pressupõe uma certa estabilidade, isto é, não se pode ser eletricista durante duas semanas e depois disso tornar-se um encanador e depois outra coisa. Um ofício implica uma estabilidade do campo de trabalho, certa uniformidade de condições. Ele também implica critérios ou regras de entrada no ofício; não é qualquer pessoa que pode praticá-lo. Portanto, há um controle que habitualmente é exercido pela formação e por outros organismos como, por exemplo, sindicatos ou associações profissionais. Um ofício também possui certa identidade e cultura coletiva. Há crenças compartilhadas, normas, valores. Um ofício não é qualquer coisa: pressupõe certa unidade de um campo de trabalho, condições de emprego relativamente estáveis, uma cultura comum, controles à entrada. Vou dar um exemplo disso. Mesmo que eu seja muito bom como encanador, não posso trabalhar como um, para fazer isso preciso de uma carteira profissional que me autorize a fazer esse trabalho.

Diante dessa explicação, Tardif levanta suas impressões sobre as condições de trabalho dos professores brasileiros. Apesar de dizer que não é um especialista da profissão docente no Brasil e não ter "uma visão de conjunto do Brasil, porque o Brasil é um país extremamente complexo", teve a oportunidade de viajar para esse país ao longo dos últimos 20 anos e, inclusive, visitar escolas de Norte a Sul (Ceará, Rio de Janeiro, Brasília, Pelotas) e conclui que:

> [...] no caso do ensino no Brasil, pelo que vi, sobretudo nos estados mais pobres, como o Ceará, eu realmente não encontrei essas condições do ofício [já descritas]. Por exemplo, frequentemente, os professores no Brasil devem ensinar em várias escolas e cumprem vários contratos de trabalho. Frequentemente, há professores que são contratados com pouquíssima formação. É um trabalho frequentemente instável e mal pago. As pessoas precisam trabalhar, ter um outro emprego além do ensino. Não tenho certeza de que haja no conjunto do Brasil uma cultura comum que faça com que os professores se reconheçam uns aos outros. Certamente, há sindicatos de professores, mas a força desses sindicatos varia muito entre um estado e outro, entre uma cidade e outra. Portanto, creio que no Brasil o ensino possui certas características do ofício, mas não todas elas. Portanto, o ensino no Brasil, ao menos nos estados mais pobres – todos os estados do Nordeste, eu diria, e da Amazônia –, ainda está muito fragmentado, muito caótico na organização das condições de trabalho do ofício de professor. Portanto, o ofício me parece muito instável. E é difícil dizer "é um ofício", no sentido estrito do termo. Mas, ao mesmo tempo, com certeza, há evoluções nesse campo. *Creio que isso talvez ocorra em estados como São Paulo, onde os professores formam um corpo mais unificado, mas em outros estados não. A minha tese é mais ou menos a seguinte: no Brasil há uma evolução rumo ao ofício, mas é uma evolução*

> *inacabada***.** Ela ainda está um pouco caótica. Mas quando digo isso, e essa é uma das teses que disse no Brasil – algo que me parece importante lembrar aqui –, é que para mim a maior parte dos professores brasileiros não devem de início lutar pela profissionalização: eles devem lutar principalmente pela estabilização de suas condições de trabalho. Isso me parece ser o mais importante. A profissionalização, no sentido norte-americano do termo, parece-me um ideal importado dos Estados Unidos para o Brasil que não corresponde necessariamente à situação atual dos professores brasileiros. (Souza Neto; Ayoub, 2021, p. 11, itálicos nossos)

É por essa razão, afirma Tardif, que se deve estar atento à ideia de profissionalizar os professores no Brasil, com a qual se deve ter cautela "porque, no fundo, o próprio ofício ainda não é algo estabelecido" em todos os estados. Portanto, o autor verifica que talvez, "seja preferível conquistar melhores condições de trabalho", como "bons salários, garantias trabalhistas, estabilidade, trabalho em tempo integral, possibilidade de formação continuada, boa aposentadoria, para estabilizar o ofício e depois se pensar em profissionalização" (Souza Neto; Ayoub, 2021, p. 11-12). No entanto, quando se iniciar a busca por essas conquistas, Tardif manifesta a opinião de que, tanto no Quebec/Canadá, quanto no Brasil e demais nações, "a profissionalização deve vir dos próprios professores. São os professores que, na base, devem lutar para que a profissionalização emerja", pela "Ordem dos Professores" e não mediante às "estruturas de controle do governo sobre os professores" (Souza Neto; Ayoub, 2021, p. 12).

Durante essa luta para uma real profissionalização da carreira do professor, Penin (2009, p. 25) adverte que o docente deve estar ciente de que o conceito de profissionalização indica "o processo de formação de um sujeito numa profissão", desde a formação inicial a permanecer em formações contínuas ao longo da carreira e que, ambas as formações são partes "de um mesmo processo de formação profissional".

No entanto, ao mencionar a formação e o trabalho docente, a autora (2009, p. 25) recorda que tão importante quanto a "profissionalização" é o conceito de "*profissionalidade*", ao contemplar o meio – com pessoas, vivências, sentimentos e pensamentos – e esse interfere "de maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade", entendendo "profissionalidade como a fusão dos termos profissão e personalidade" e enfatiza:

> A relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo, eivado, como é comum, de experiências tanto estimulantes quanto conflituosas. [...] Tal fato pode significar que no caso da profissão docente, talvez diferentemente de outras profissões, o alcance do fim último da ação profissional – a aprendizagem dos alunos – representa um fato assaz forte de identificação do professor com seu trabalho. Ressalta, ainda, talvez mais do que outras profissões, a estreita relação entre fatores extrínsecos e intrínsecos. (Penin, 2009, p. 25- 27)

A profissionalização e a construção da profissionalidade incluem-se, segundo a autora (2009, p. 26), entre os diferentes aspectos que envolvem uma profissão e, nesse sentido, ao

compreender uma situação de trabalho, deve-se conhecer as **condições objetivas**, extrínsecas (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local) e as **condições subjetivas**, intrínsecas, como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo as diversas emoções nas relações sociais e, acrescentamos, as reflexões sobre a prática e as teorias acadêmicas estudadas (para consolidar o desenvolvimento daquela), em uma conexão de fatores endógenos e exógenos ao docente e seu meio (os quais serão aprofundados na seção 3 desta pesquisa e na análise e discussão de dados).

É notável que o conceito de *profissão docente* acentua a preocupação sobre as possíveis relações que se estabelecem entre teorias e práticas. É perceptível o papel da teoria acadêmica nesse entrelaçamento, pois está bem situado na cultura da Academia, enquanto o papel da *prática docente alfabetizadora* mostra-se inserido no campo escolar, mediado por uma cultura que também lhe é própria. A conexão, diálogo ou relação entre essas duas culturas ganha espaço primeiro no momento da formação acadêmica inicial e deveria confluir, em uma continuidade, com o meio escolar para uma profissionalização e profissionalidade da docência alfabetizadora.

Assim, diante dessa breve retrospectiva histórica pode-se verificar quão tardia foi a preocupação com a constituição da docência alfabetizadora em "profissional da área da Educação" no Brasil, sempre tendo a necessidade de evocar a luta de seus trabalhadores para as mudanças e garantias de direitos. Penin (2009, p. 19) reitera que, apesar da longa história sobre o aparecimento do "professor como sujeito do ensino, a sua profissionalização ocorre bem depois das de outras áreas".

Além disso, os professores foram recebendo formações, por longos anos, também a partir de conhecimentos transmitidos e reproduzidos. Primeiro atravessaram o período da "vocação", mais remotamente, marcado pelas influências colonizadoras, com a aprendizagem intuitiva da docência alfabetizadora com pouca formação específica, ao bastar "saber ler e escrever" para ensinar, mediado pelo universo dos "práticos". Depois, rumo ao "ofício", tendo o seu trabalho caracterizado por um ensino mais tecnicista em que as teorias "duras" pouco se relacionam com as práticas sistematizadas. Por fim, chega à evolução do processo de "profissão" com a universitarização do ensino, após as décadas de 1980 e 1990, em que os conhecimentos científicos foram evidenciados a essa categoria de trabalho, com acesso mais facilitado, e além, ao considerar os saberes práticos pedagógicos do cotidiano, em busca de uma relação socioprofissional (Sarti, 2020).

Apesar de todo o exposto, outras reflexões foram suscitadas sobre os complexos e sutis movimentos dessa conexão entre teoria acadêmica e prática pedagógica, os quais perpassam pela histórica brasileira e suas culturas, a Acadêmica e da docência alfabetizadora,

impulsionando uma discussão posterior das políticas públicas em alfabetização e ainda da formação docente nessa especificidade.

Assim, diante de um país com longo período de ensino alfabetizador, – análogo às características da idade da vocação e mediado por ações pedagógicas praticadas na mesma trajetória da pedra de Sísifo, como posto na introdução, de um "ir e vir" da prática – tem-se seus saberes instituídos e sistematizados academicamente, realizados e valorizados mais por seus pares pesquisadores, próprios de uma cultura específica, da qual decorrem questionamentos como: qual seria o caminho aos alfabetizadores para a utilização desses saberes teóricos em suas práticas pedagógicas? Ou o inverso, como, a partir dessas práticas pedagógicas, buscam-se reflexões teóricas acadêmicas em uma relação rumo à profissionalização ou profissionalidade do trabalho docente? Por último, questiona-se: como ajustar-se à roupagem histórica e cultural de uma utilização de saberes de "consumo", como dizia Contreras (2002), para "produtores" desses saberes?

Muitas pesquisas caminham na direção do encalço de respostas a questionamentos semelhantes, que envolvem saberes práticos e saberes conceituais em Educação (Becker, 2013; Nòvoa, 2017; Schön, 1992, 2000; Tardif, 2014[2000] e outros) para uma relação mais fluida entre eles. Nessa direção, este trabalho busca seguir esses passos na tentativa de encontrar algumas respostas possíveis sobre a conexão entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas de alfabetizadoras.

Diante dessas reflexões, na próxima subseção, serão analisadas as propostas brasileiras em alfabetização, frente à política educacional da época, as quais visam, principalmente, ao avanço do ensino e da aprendizagem da língua "materna" (portuguesa, pós-colonização), sendo esse processo condição fundamental para a participação do ser humano na sociedade e no desenvolvimento do país. Junto a essas reformulações, o governo federal fomenta uma sequência de programas (focalizaremos o período a partir da segunda metade do século XX) voltados à melhoria do ensino dos brasileiros e à formação de professores alfabetizadores, inicial e contínuo, em busca de atender às exigências constitucionais. Observa-se que em muitas delas já se indica a necessidade de estreitar o olhar para as questões teóricas e práticas da formação e do trabalho docente alfabetizador.

2.2 Os limites das políticas públicas para o ensino, o trabalho e a formação, inicial e contínua, em alfabetização no Brasil

As políticas públicas em Educação também marcaram a história do Brasil e, nesta seção, suas propostas educacionais e de formação ao professor datadas da segunda metade do século XX recebem destaque, uma vez que impactaram, de algum modo, o contexto político e pedagógico das instituições educacionais, em específico, no que tange à alfabetização.

Como visto na seção anterior, apesar das evoluções e renovações pedagógicas ocorridas no século passado, os índices de desempenhos escolares atuais ainda são apontados como "baixo" no país, em resultados das avaliações externas de larga escala (Saeb, Pisa, Pirls)[15] e amplamente denunciados pelos resultados das pesquisas acadêmicas.

O sistema educacional brasileiro ainda luta fortemente para vencer esses placares de fracasso, notadamente apontados por esses modelos de avaliações e denunciados pelos dados dos pesquisadores como Anísio Teixeira (1957), que levantou as fortes evidências de grandes evasões escolares dos anos de 1950 e de uma educação ainda elitizada em meados da segunda metade do século XX.

Na tentativa de superar essa herança de desafios aos atrasos educacionais e frequência escolar, era necessário criar políticas públicas que fizessem acontecer de fato essas garantias – para além das letras das leis (muitas vezes "letras mortas" nas leis precedentes) – da *gratuidade* e da *obrigatoriedade* de todas as crianças frequentarem as escolas, alcançando toda a população ao defender o acesso e a permanência desses brasileiros nas instituições educacionais para, só assim, conseguir pronunciar-se sobre a qualidade do ensino. Essas garantias foram contempladas no texto da Constituição de 1988, porém, na *realidade* a luta é uma constante.

Assim, a Carta Magna de 1988 dá a partida à promulgação de outras leis e diretrizes educacionais, à criação ou reformulação de documentos oficiais que buscam alcançar as metas citadas e, evidentemente, à almejada qualidade na Educação. Para tanto, fez-se necessário apostar em mais e melhor formação dos professores, em seu trabalho e programas de ensino.

No campo educacional, é comum surgir implementações de novos programas de ensino e de formação docente, sobretudo a cada novo governo federal, em específico no que concerne à alfabetização[16]. Os resultados das avaliações externas colaboram com o impulsionamento

[15] Sistema de Avaliação da Educação Básica – *Saeb*; Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – *Pisa* (tradução de *Programme for International Student Assessment*); Estudo Internacional de Progresso em Leitura – *Pirls* (tradução de *Progress in International Reading Literacy Study*), com primeira participação dos alunos do Brasil do 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, em 2022, resultados publicados em maio de 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em 30 jun. 2023.

[16] Essa questão será mais bem explorada no decorrer da seção na qual verifica-se o curto período entre a publicação da Resolução que instituiu a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), por exemplo, e o Decreto nº 9.765, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização - PNA (Brasil, 2019b), revogada em 12 de junho de 2023 pelo mesmo Decreto (nº 11.556) que institui a nova política pública "Compromisso Nacional Criança Alfabetizada" (Brasil, 2023a), em seu "Art. 37. Fica revogado o Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019".

dessas novas ocorrências nas políticas públicas educacionais. Ao verificar as defasagens em alfabetização nas avaliações externas, as quais impactam nas porcentagens do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB[17] do país (calculado a partir do cruzamento da taxa de aprovação com o desempenho escolar dos estudantes), elaboram-se documentos e ações no decorrer dos anos e dos acontecimentos.

Diante dessa informação, parece oportuno traçar uma breve exposição sobre os atuais resultados dessas avaliações de larga escala, as quais persistem em defasagens nas aprendizagens da língua e que servem de parâmetro para a elaboração de políticas públicas no país, antes de iniciar o diálogo sobre as diversas reformulações políticas em Educação.

Ainda no período pandêmico em 2021[18], no Brasil, foram aplicadas diversas avaliações externas para verificar o impacto da pandemia e o quanto os resultados atuais divergiam dos resultados de 2019. O Saeb[19] 2021 aponta a defasagem de 24,5 pontos em Língua Portuguesa em relação ao resultado geral de 2019, no entanto, no Estado de São Paulo, os alunos mostraram-se um pouco acima da média brasileira (Brasil: 725,5; Estado de São Paulo: 735,5). No entanto, antes que se possa comemorar o resultado paulista, vemos o país amargando posições inferiores quando avaliado em níveis internacionais, mediante instrumentos como Pisa e Pirls[20] de Leitura.

No Pisa 2022 (teste adiado de 2021 a 2022 devido à pandemia de Covid-19), entre os 81 países participantes, o Brasil participou com 10.798 estudantes de 599 escolas e obteve uma pontuação inferior à média da OCDE em todas as modalidades (em Leitura, OCDE: 477; Brasil: 410). No Pirls 2021, entre os 57 países avaliados, no período que seria posterior ao da alfabetização (4º ano do EF), o Brasil é avaliado com uma amostra representativa de 4.941 estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de 187 escolas (públicas e privadas) de todas as

[17] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Ver: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados. Acesso em 28 jun. 2024.

[18] Para saber mais, ver "Linha do tempo do Coronavírus no Brasil". Disponível em: https://sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil/. Acesso em: 28 de jun. 2024.

[19] **Saeb:** realizado desde 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), avalia as crianças e jovens brasileiros ao nível nacional em Leitura e Escrita e busca acompanhar a qualidade da educação com aplicações de testes em um intervalo de dois em dois anos em todo o país (Ver: https://download.inep.gov.br/institucional/apresentacao _saeb_ideb_2021.pdf. Acesso em 28 jun. 2024).

[20] **Pisa:** realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), oferece informações sobre o desempenho em Leitura, Matemática e Ciências dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (Ver: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa e Cartilha: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf. Acesso em 28 jun. 2024). **Pirls:** um estudo internacional que avalia o progresso em Leitura de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental (10 anos). Foi a primeira vez que estudantes brasileiros participaram da avaliação, em 2021, ao lado de alunos de outros 56 países. O Pirls acontece a cada cinco anos, chegando em 2021 à sua quinta edição (Ver cartilha: https://www.portaliede.com.br/wp-content/uploads/2023/05/Analise_Brasil_Pirls_Iede.pdf. Acesso em 28 jun. 2024).

regiões do país e obteve média de 419 pontos em Leitura, ficando à frente apenas de Jordânia (381), Egito (378) e África do Sul (288), sendo colocado em uma posição muito atrás das nações desenvolvidas (a maior pontuação foi de Singapura: 587).

Diante de resultados tão impactantes como esses, provenientes das medições em larga escala em Língua, o Brasil estuda e busca praticar planos e medidas com vistas a encorajar o desenvolvimento na área alfabetizadora, a partir de diversas políticas públicas que vão e vem em suas concepções teóricas acadêmico-educacionais e de propostas práticas ao ensino alfabetizador, mostrando o "ir e vir" dos esforços que, algumas vezes, apresentam inovações políticas, outras parecem patinar com dificuldade na espessa camada de programas e reformulações.

Para a breve apresentação e discussão desse processo de construção política na área educacional alfabetizadora, será focalizado o período que se inicia após a metade do século XX, como pode ser observado na pesquisa de Micotti (1997), em que há um levantamento das reformulações curriculares e orientações pedagógicas, mediados pelos programas governamentais de 1949 a 1985, até o advento do construtivismo[21].

No **programa de 1949,** para o Curso Primário com duração de quatro anos, a alfabetização é tarefa para o primeiro ano, entre a fase preparatória e a do aprendizado. Na preparatória, envolve a motivação e contato direto com livros, numa prática pedagógica pelo método global, de que o ensino comece com o todo dos textos para ter o sentido completo, depois buscar palavras repetidas e localizar as sílabas. O ensino está centrado no professor.

O **programa de 1969** atribui a tarefa de alfabetizar às duas séries iniciais (Nível I) e não indica métodos. Prevê um período preparatório com atividades de percepção visual, auditiva, motora, orientação espacial e temporal, ideia de valor e conhecimento de conduta social. O ensino deve exercitar a escrita em suas funções sociais: escrever carta, recado, relatório etc. Ao contrário do programa anterior – seriado, a inovação é a de que este levanta a estrutura do curso em níveis (Nível I e II), possibilitando a tarefa de alfabetizar estender-se até a segunda série.

Nesse processo educacional do país, implementa-se a **Lei de Diretrizes e Bases – LDB/ 5.692, em 1971** (Brasil, 1971), a instituir no país o ensino de 1º Grau, com oito séries (o primário com quatro anos e o ginasial com mais quatro), com idade de início da criança aos sete anos. A lei não estabelece métodos, porém foram lançados **Guias Curriculares** que

[21] Esse levantamento será retomado brevemente aqui, a fim de entender os investimentos das políticas públicas em alfabetização da segunda metade do século XX, fortalecendo a discussão diante da posterior análise dos documentos oficiais dos Programas e Diretrizes vigentes entre 2012 e 2023, no âmbito das reflexões sobre as teorias e práticas, quando apontadas.

focalizaram objetivos e conteúdo do ensino por série. Assim, a leitura e as expressões orais deviam ser trabalhadas na primeira série e a escrita na segunda série. As cartilhas não são descartadas, a orientação pedagógica caracteriza-se pelo tradicionalismo com ênfase nas sílabas e atividades de treino, valorizando menos as interações mais significativas com os textos e expressão de ideias.

Outra tentativa foi o **Ciclo Básico**, criado pelo Decreto nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983 (São Paulo, Estado, 1983) e a Resolução SE nº 13, de 17 de janeiro de 1984 (Brasil, 1984), que visava democratizar a educação proporcionando mais oportunidade de sucesso a todos os alunos. Tinha a duração de dois anos letivos, sem estancar os objetivos de ensino e aprendizagem da língua, entre o que é estudado na primeira e na segunda série. As modificações aparecem na garantia de continuidade entre as séries e a elaboração da proposta pedagógica agora é tarefa de cada escola, sendo as questões metodológicas decididas por cada unidade educacional.

Importante ressaltar que, no início da década de 1980, o termo "construtivismo" começou a ser amplamente divulgado no Brasil, principalmente, com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em discussões iniciadas nos eventos e meios acadêmicos. Em 1985, é publicada a primeira edição brasileira das autoras, a "Psicogênese da Língua Escrita". Assim, a partir de 1984-1985, com o Projeto Ipê (São Paulo, Estado, 1984) é apresentada a proposta construtivista ao meio educacional pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP.

A **proposta construtivista** é considerada um caminho promissor para equacionar os problemas de alfabetização, após o período de ditadura militar (1964-1985) e início de período de redemocratização do regime político no país. Essa proposta dispõe de recursos teóricos que embasam o entendimento do processo pelo qual o ser humano elabora os seus conhecimentos, inclusive sobre a língua. No construtivismo, não prevalece a ideia de "saltos" ou de queima de etapas; o ensino acolhe o ponto de vista de quem aprende, respeitando o seu tempo e modo de aprender na interação profunda com a escrita e com textos completos e significativos, inseridos em uma situação de comunicação social.

A visão da interação da criança com os objetos e suas representações possibilita a compreensão daquilo que se estuda, o levantamento de hipóteses, a busca de significações, propiciando o exercício da análise e da avaliação das situações em aprendizagem. Isso não havia sido valorizado até o momento da história dos programas educacionais sobre alfabetização no Brasil e caminhava ao encontro da proposta democrática de governo.

Com isso, programas de formações aos alfabetizadores foram sendo criados na tentativa de oferecer essa perspectiva teórica à implementação do advento do Construtivismo, mediante à teoria epistemológica de Jean Piaget e à psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro. Dessa maneira, as propostas nacionais de ensino passam a visar a um sujeito autônomo e democrático frente à sociedade contemporânea e, para isso, as conexões teóricas e práticas em alfabetização precisavam ser amplamente discutidas nos cursos de formação inicial e contínuo de professores.

Assim, Micotti (2016, p. 25, itálico nosso) alerta que as "novas" teorias que embasam o ensino, com "a denominação de *construtivismo*, é aplicada a metodologias que apenas se distanciem um pouco da silabação", tendo interpretações equivocadas desse conceito teórico, a manter o "ensino tradicional" com outra roupagem, fato que predomina nas práticas alfabetizadoras**:**

> A teoria de Jean Piaget e a escola de Genebra constituem um dos grandes pilares de amplo movimento pedagógico que floresceu, sobretudo a partir das duas últimas décadas do século XX. Esse movimento, denominado construtivismo, tem afetado o ensino e se, por um lado, oferece elementos para revisões e críticas a antigas concepções e práticas pedagógicas, por outro lado, na realidade, tem sido objeto de várias interpretações, algumas distorcidas, mas bastantes difundidas, baseadas em leituras equivocadas da epistemologia e da psicologia genética. (Micotti, 2016, p. 47)

Nessa conjuntura, as décadas de 1980 e 1990 são marcadas por grandes transformações no campo educacional brasileiro, na renovação de leis como as atuais Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394 de 1996, na elaboração e análise de currículos e seus parâmetros durante a década de 1990, Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 – DCN (Brasil, 1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997/1998 – PCN (Brasil, 1997), além do fortalecimento da docência como profissão com a universitarização do ensino na formação do professor de Educação Básica (Bourdoncle, 2007).

Cabe ressaltar que, paralelamente a esse desenvolvimento da elaboração de Diretrizes Curriculares e Parâmetros, outra política pública que passa a avançar é a da atuação do Ensino Superior junto ao professor de Educação Básica das séries iniciais no Brasil, pois até aqui (anterior à LDB de 1996), a formação inicial era em nível médio (no curso de Magistério[22]) – a exemplo de Leis como a de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual dizia, em seu art. 52, que o "ensino normal tem por fim a

[22] Em 1835, foi criada a primeira Escola Normal brasileira na cidade de Niterói – RJ, que tinha como objetivo formar professores para atuarem no magistério de ensino primário. Eram oferecidos cursos públicos de nível secundário (hoje Ensino Médio). Ver mais em: VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira Escola Normal do Brasil. *In*: NUNES, Clarice (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 17-42.

formação de professôres, [...] destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância" e, em seu art. 59, que a "formação de professôres para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras [...]" (Brasil, 1961).

Nesse sentido, somente após a LDB de 1996, a formação do professor de Educação Básica eleva-se ao nível superior, potencializando seu processo de universitarização, a partir das atualizações das citadas leis, cujos dados Sarti (2019, p. 3) apresenta:

> [...] os professores que atuam nos anos iniciais do segmento que hoje denominamos como educação básica continuaram a ser formados no nível secundário (atual nível médio) até a década de 1990. Somente com a já referida LDB, promulgada em 1996, a legislação passou a prever formação superior também para esses professores. E, em acordo à lei, os últimos vinte anos foram de fato marcados por um movimento de elevação da formação de professores ao nível superior, o que inclusive estimulou fortemente a expansão do sistema de ensino superior no país (especialmente no que concerne às instituições privadas, universitárias ou não) e a emergência de um mercado formativo bastante rentável (SOUZA; SARTI, 2014). A partir dos dados divulgados pelo Censo Escolar de 2016, produzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep), podemos afirmar que, nas últimas décadas, o Brasil avançou significativamente na direção de elevar o nível de diplomação de seus professores. Os dados revelam que a porcentagem de professores brasileiros com formação superior passou de 48,6% em 1997 para 77,5% em 2016. Mas entre os 22,5% professores ainda não diplomados no nível superior, a maioria atua na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esses dados percentuais dizem muito e, para acompanhar o processo de evolução da diplomação dos professores das "primeiras letras" no Brasil, importante realizar a digressão até o momento histórico anterior à promulgação da LDB de 1996, da formação inicial em nível médio, mediante contatos teóricos direcionados a uma formação técnica para a prática pedagógica.

Gatti (2010, p. 1356) lembra que os primeiros formadores dos professores eram "profissionais liberais ou autodidatas", em uma época em que "o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos" e a instrução secundária desse tempo "só ocorria por meio de aulas avulsas e particulares" (Penin, 2009, p. 20).

Segundo Gatti (2010, p. 1356), foi no final dos anos de 1930, quando se formavam bacharéis nas poucas universidades existentes, que se acrescentou mais um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, para formar os docentes de "ensino secundário", uma "formação que veio a denominar-se popularmente '3 + 1'", assim esse "modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio".

Somente em 1986, o "Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental" (Gatti, 2010, p. 1357). Isso já vinha acontecendo em algumas instituições de modo experimental, como "as instituições privadas" que se apressaram em se adaptar "para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980", enquanto a maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve a tradição de "formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos", vindo a se adequar ao novo formato na década de 1990.

Então, a partir da Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), "postula-se a formação desses docentes [de Educação Básica dos anos iniciais] em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste" (Gatti, 2010) em todas as universidades. Esse episódio demarca os anos de atraso na evolução do ensino de professores alfabetizadores (Licenciatura em Pedagogia), com uma universitarização tardia, propiciando a reflexão de que o estreitamento da relação a se estabelecer entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas na formação e profissão alfabetizadora foi intensificado após esse advento, sendo algo relativamente recente, com seu vigor de aproximadamente quarenta anos.

Para maior repertório sobre essa universitarização do ensino do professor da Educação Básica, vale lembrar as posteriores publicações e atualizações das leis para o Ensino Superior, como a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, ao curso de licenciatura e de graduação plena (Brasil, 2002), a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006b), que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; e, mais atual, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), que ainda traz o tema da formação docente em seu Cap. II, Art. 05, item II, "a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas" (Brasil, 2019a), como nas demais resoluções citadas.

Vale fazer um adendo de que esse momento de expansão do ensino universitário dos professores de Educação Básica também propiciou o agravante do aligeiramento da formação inicial, colocando em risco a sua qualidade. Isso ocorreu mais em estruturas particulares de ensino, com aberturas de faculdades inteiras em tempo recorde para o atendimento do futuro professorado, ou para que os professores que cursaram o Magistério em nível médio, enquanto

existiu, pudessem permanecer atualizados diante da solicitação da lei. Depois, isso ampliou-se também às especializações *lato sensu*[23].

Em uma atualização um pouco mais recente dos dados do Censo Escolar 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que retratam a situação da formação do educador básico dos anos iniciais, no momento imediatamente anterior à pandemia, em 2019, a página virtual da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação[24] – Undime (Pesquisa..., 2021) apresenta os seguintes números:

> O Censo Escolar da Educação Básica 2020 apresenta um crescimento no percentual de docentes com graduação e pós-graduação. No comparativo entre 2016 e 2020 houve um aumento de 34,6% para 43,4% no número de professores com pós-graduação. Essa elevação faz parte de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa a aumentar o percentual de professores com pós-graduação e educação continuada para 50%. O resultado tem sido positivo, tendo em vista que na formação continuada o percentual também aumentou, partindo de 33,3%, em 2016, para 39,9%, em 2020. Com relação a formação a nível de graduação, a pesquisa também revela um aumento em todas as etapas de ensino (infantil, fundamental e médio) [...] Entre os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 85,3% têm graduação [...] houve um aumento de [...] professores com formação superior em licenciatura, no período de 2016 a 2020.

Então, diante da Constituição de 1988 e da LDB 9.394 de 1996, surgiram planos de melhoria da formação inicial, também da formação continuada do alfabetizador para a melhoria da própria prática de alfabetização nas escolas, a partir do desdobramento de outras políticas públicas e isso requereu do professor maior aprofundamento em estudos e desenvolvimento prático.

O governo brasileiro aprova, por meio das leis n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001a), e nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), o **Plano Nacional de Educação – PNE**, com vigência em dois decênios: 2001-2010 e 2014-2024, com 20 metas a serem alcançadas, mediadas pelo discurso de "alfabetização para todos", a cumprir, especificamente, a meta 5 (alfabetizar a todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental), a meta 7 (qualidade da Educação Básica com elevação do IDEB das escolas), a meta 9 (erradicar ou reduzir o analfabetismo absoluto e funcional), a meta 15 (todos os professores da Educação Básica com formação específica de nível superior) e a meta 16 (formação continuada na área de atuação).

---

[23] Programas de especialização com duração mínima de 360 horas, abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino conforme Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

[24] PESQUISA revela aumento de escolaridade dos docentes. União dos Dirigentes Municipais de Educação, Brasília, 12 mar. 2021. Notícias. Disponível em: https://undime.org.br/noticia/12-03-2021-13-59-pesquisa-revela-aumento-de-escolaridade-dos-docentes. Acesso em 18 jan. 2024.

Na **formação continuada** em alfabetização, o governo do estado de São Paulo fomenta mais programas[25] de ensino e formação docente, como o **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Letra e Vida** em 2003 (São Paulo, Estado, 2005) e **Programa Ler e Escrever** em 2007 (São Paulo, Estado, 2008), ambos com fundamentações teóricas e indicações práticas, visando a impulsionar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, com investimento em formação continuada de professores.

No âmbito federal, ocorreu o **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA em 2001** (Brasil, 2001b), resultante de um processo de formação iniciado com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – 1ª a 4ª série, em 1997 (Brasil, 1997). Segundo Menezes (2001), nesse programa, os estudos tinham como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita alavancadas a partir de 1985 com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski.

Entre 2010 e 2012, as discussões sobre a importância do currículo começam a alcançar séria notoriedade na tentativa de vencer as deficiências educacionais, com destaque para as Resoluções nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN** (Brasil, 2013), com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, e a nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos** (Brasil, 2010) com a entrada da criança no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade.

Em 2012, publica-se a portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 (Brasil, 2012a), a qual institui o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**, definindo suas diretrizes gerais e específicas. Foi um intenso investimento em formação continuada de professores alfabetizadores de 2012 a 2018, cujas ações visavam à alfabetização plena das crianças brasileiras até os 8 anos de idade (3º ano), ao investir, inclusive, em formação aos formadores dos cursistas, vinculados às Secretarias de Educação e/ou universidades, por polos e regiões.

Consistia em um conjunto de ações integradas de programas, materiais, referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação a contribuir com o aprimoramento da alfabetização e letramento no país, no sentido *stricto*, com o domínio da

25 Informações consultadas nos sites: http://lereescrever.fde.sp.gov.br; https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/projeto-letra-e-vida/; http://www.se.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/. Acesso em 17 set. 2019; MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em https://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores. Acesso em 17 set. 2019.

leitura e da escrita, e *lato,* quando esse domínio se relaciona com as práticas sociais do ensino da língua (Freiman, 2020). O programa intencionava colocar, nas vigências das ações, o que foi estabelecido no PNE, num momento em que esse Plano estava em período de análise de seu primeiro decênio, mas que, na conjuntura dos resultados, ainda despontava a alfabetização como ferida aberta.

A formação do PNAIC baseava-se em quatro eixos principais: I - formação continuada de professores alfabetizadores; II - materiais didáticos e pedagógicos; III - avaliação e IV - gestão, controle social e mobilização; conforme consta no Manual do PNAIC (2012b, p. 11-14).

Mais uma alternativa governamental para tentar contribuir com o avanço na qualidade educacional brasileira foi a elaboração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), instituída em 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a), após homologação pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), destacando as aprendizagens essenciais, a fim de que as Redes de Ensino pudessem implantar um currículo mais coerente com suas ações pedagógicas e concepções.

O estudo do documento inicial da BNCC foi feito nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de unidades educacionais de alguns municípios paulistas, pois, no processo de elaboração do documento, coube consulta e opinião pública de profissionais da educação e pesquisadores. As equipes escolares buscavam o entendimento dos objetivos traçados nesse documento, a fim de verificar os benefícios de sua implementação na Educação. Depois de homologada, houve continuidade de seus estudos por professores no cotidiano das escolas para compreender seu conteúdo e adequar ao currículo das redes municipais e estaduais do país.

A BNCC é documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais as quais todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Para isso, estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera de todos os estudantes. Em sua apresentação, esclarece que é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017a e b), delimitando para dois os anos de alfabetização.

Em 11 de abril de 2019, após mudança de Governo Federal brasileiro, houve uma descontinuidade desse processo de formação contínua à alfabetização. É lançado o Decreto nº 9.765, que instituía a **Política Nacional de Alfabetização – PNA** (Brasil, 2019b), com uma

nomenclatura interessante e voltada para essa especificidade, porém evidenciando conceitos vinculados à reprodução e à transmissão do conhecimento, sugerindo um único método de alfabetização, o fônico.

O documento da portaria da PNA cumpria uma das metas do Ministério da Educação para os cem primeiros dias do governo e apontava as propostas educacionais em alfabetização, ao dizer em seu artigo 1°:

> Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização *baseada em evidências científicas*, com a finalidade de melhorar a *qualidade da alfabetização* no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (Brasil, 2019b, itálicos nossos)

A publicação desse artigo no documento denota que o país iniciava mais um momento de lançamento de novos programas educacionais a vencer o analfabetismo, os quais foram explicados no Decreto nº 9.765 (Brasil, 2019b), no qual são redigidas as orientações pedagógicas indicadas, apontando a "novidade" no item IV, artigo 8° do Capítulo V - Da Implementação, que apresenta a "promoção de práticas de literacia familiar", como "a participação das famílias no processo de alfabetização" e seus embasamentos teóricos. Para melhor sistematização, o Governo Federal lança todas as orientações da PNA em um Caderno (Brasil, 2019b).

O uso do termo "evidências científicas" na PNA (2019c, p. 20) foi destacado e apontava para a valorização de "ciência" originalmente internacional, a embasar as propostas de política pública à alfabetização e cercear as pesquisas nacionais. Segundo Mortatti (2019, p. 26), essa valorização desconsiderava ser científico "o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também científicas, de outras matrizes teórico-epistemológicas diferentes das escolhidas como referência para a PNA", em contrapartida, ao buscar os conhecimentos produzidos nas universidades brasileiras seria possível traçar planos de orientação mais contundentes à realidade do país, devido ao repertório de pesquisas já desenvolvidas nas diversas regiões do Brasil com o conhecimento de suas particularidades.

Outra preocupação com o referido decreto estava na finalidade da PNA, que, segundo a página virtual do portal do Ministério da Educação – MEC (Brasil, 2019c e d), é a de ressaltar em seus princípios a ênfase ao ensino dos seis componentes "essenciais" para a alfabetização: "consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita".

No entanto, segundo Mortatti (2019), estabelecer política educacional regida pelo componente *instrução fônica sistemática* consiste em retroceder do empenho de muitos pesquisadores brasileiros, os quais elucidaram estudos e práticas interacionistas e dialógicas que tanto valorizam o humano em seus aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais, porque o método fônico é um dos métodos sintéticos (alfabético, fônico e silábico) utilizados no Brasil desde a segunda metade do século XIX, sempre posto em questão entre seus defensores e os de outros métodos (Mortatti, 2008), regidos por técnicas de aplicação sistemática, ou atualmente, contraposto ao ensino interacionista. No Brasil, os estudos sobre esse método ganham destaque com os pesquisadores Alessandra e Fernando Capovilla (2004), cujas bases teóricas se ancoram na psicologia experimental.

Tanto essas bases teóricas quanto as propostas dadas pelo texto da PNA divergem da linha de concepção teórica e das propostas práticas de ensino alfabetizador traçadas pelas políticas públicas dos anos de 1980 a 2018, que não propõem uso de métodos e estabelecem um ensino democrático e emancipatório da criança. Aquelas propostas teórico-metodológicas da PNA retroagiam a conceitos de ensino análogos aos antigos programas, como o mencionado de 1949, que trazia a sugestão de método único e as propostas dadas pela LDB 5.692 de 1971 (Brasil, 1971), com o tradicionalismo no ensino de letras, sílabas e, agora, fonemas, tendo o conhecimento centrado na perspectiva do professor.

Para a formação docente continuada e com o propósito de instaurar essas "novas" orientações nas escolas, o governo em posse de 2019 a 2022 ofereceu capacitações aos professores, a fim de que pudessem adequar o referido método em sua prática nas aulas.

Diante da nova Política Nacional de Alfabetização, a formação continuada de professores alfabetizadores foi oferecida na modalidade à distância pelo portal do MEC, auge entre 2020 e 2022 (visto que houve o período pandêmico), com cursos do Programa "Tempo de Aprender": 1) Curso "Formação Continuada em Práticas de Alfabetização", de sete módulos e duração total de 30 horas, com vídeos de como aplicar o método fônico e 2) Curso "ABC – Alfabetização Baseada na Ciência", com quatro módulos na duração de 180 horas, em um estudo mais teórico. Ambos voltados, principalmente, para professores dos anos finais da Educação Infantil até o 2º ano do Ensino Fundamental e, no portal, recomendava-se que esse conhecimento também poderia ser utilizado como reforço às crianças com mais idade.

Renovado o governo federal em janeiro de 2023, retoma-se a linha de políticas públicas com concepções semelhantes às formações como as do PNAIC. O vigente governo apresentou a atual política em alfabetização, mediante o Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que

instituiu o **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada** (Brasil, 2023a), e que apresenta em seu Capítulo IV:

> Art. 5º São objetivos do Compromisso:
> I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e
> II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental.
> [...]
> Seção II
> Formação de profissionais de educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar.

Esse documento anuncia que o Ministério da Educação ficará responsável por disponibilizar diretrizes para estados e municípios implementarem suas políticas de formação de professores alfabetizadores, como também de formação de gestores escolares e prestará assistência técnica para elaboração e implementação dessas formações locais, referindo-se no Art. 29 à "pluralidade de métodos pedagógicos". O caderno com a proposta desse "Compromisso" foi publicado no ano de 2023[26] (Brasil, 2023b).

Por fim, o acompanhamento de toda essa estruturação histórica sobre alfabetização e políticas públicas, implementações de programas e documentos, em síntese, indica uma renovação na formação inicial, no ensino da língua escrita e intensificação da formação continuada, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988 e LDB 9.394/1996, que deveria provocar um movimento, dedutivamente, mais estreito entre as relações teóricas acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas em ascensão.

No entanto, as decorrências de um modo de política a cada governo, sendo reformulado, muitas vezes, mediante concepções divergentes do anterior, para estudos e ações práticas dos alfabetizadores, podem levar a um distanciamento teórico e prático, porque implica uma descontinuidade de determinados conceitos que fundamentam um programa e suas propostas práticas aos escolares daquele posterior. Dinâmica essa que pode truncar o processo de desenvolvimento das aprendizagens docentes, com possibilidade de atingir negativamente o ensino às crianças.

Apesar disso, há outro agravante relacionado à não correspondência direta entre práticas pedagógicas alfabetizadoras e concepções teóricas publicadas, uma vez que nem sempre elas caminham paralelas, principalmente após os anos 1980 e 1990 (como se pode ver em pesquisas

[26] Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/governo-federal-lanca-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada /. Acesso em: 28 jun. 2024.

de Becker, 2013; Colello, 2007; Guilherme, 2011; Micotti, 1980, 1996, 1998a, 2016; Possatti, 2016; Schuveter, 2008), por ser um processo que requer compreensão assertiva dos conceitos, como descreveram Leite e Palma (1994).

Destarte, além de observar essas desconexões históricas e políticas, é fato que as teorias e práticas trilham por culturas diferentes. As teorias surgem no bojo das pesquisas acadêmicas com seu rigor científico, muitas vezes até lançando mão de dados empíricos para o aprofundamento dos estudos das práticas escolares. As práticas alfabetizadoras se aproximam dos **saberes na ação** (Schön, 2000), imbuídas de uma cultura construída basicamente da empiria das ações na escola. O movimento de entrelaçamento desses dois conhecimentos, teórico-acadêmicas e prático-pedagógico alfabetizador, é de suma importância para o progresso educacional e requer um estudo aprofundado na formação e trabalho docente, como esta pesquisa pretende fazer, ao trazer mais subsídios de entendimento, iniciando pelo levantamento do referencial teórico na temática.

3 TEORIAS ACADÊMICO-EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS PESQUISAS: EM BUSCA DE TENDÊNCIAS DE CONEXÕES PARA REFLETIR SOBRE O TRABALHO ALFABETIZADOR

Nesta seção, apresenta-se o referencial teórico dos estudos sobre a temática que constitui objeto desta pesquisa, a fim de discutir sobre as possíveis conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas na perspectiva, sobretudo, de professores alfabetizadores.

A fundamentação teórica da pesquisa consiste no levantamento dos principais conceitos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioprofissional para a aprendizagem e o exercício da profissão docente alfabetizadora em uma concepção de ensino dialógica da língua escrita.

Na revisão bibliográfica, preocupamo-nos com os apontamentos e discussões sobre o assunto dessas conexões entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas do período de 1980 a 2024 em teses, dissertações e artigos que abordam as principais tendências de transposição didática dos alfabetizadores, muitas vezes equivocadas e reducionistas, e outras na tentativa de adequação às suas aprendizagens docentes mediante à *ciência pedagógica*.

3.1 Aprendizagem docente e o trabalho alfabetizador: fundamentação teórica

Durante longo período histórico da docência, como tratado na seção anterior desta pesquisa, para ensinar uma pessoa a ler e escrever bastava saber realizar essas atividades. Atualmente é preciso mais esforço, sendo de conhecimento legítimo a quem pretende lecionar que, para se tornar professor e exercer o magistério na Educação Básica nas escolas públicas, é preciso obter um título derivado de formação docente instituída e específica em nível superior, mediada por um currículo de conhecimentos conceituais acadêmicos e práticos a fim de refletir, desenvolver e aprender fundamentos e didáticas de ensino às crianças, principalmente, dentre outros requisitos e processos para admissão a esse cargo público. Esse modo de formação docente está regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, de 1996.

Partindo desse princípio, temos a formação docente inicial – Licenciatura em Pedagogia[27] – como foco de interesse para a compreensão do primeiro momento *oficial* de

[27] O curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia tem a duração entre três e quatro anos, é oferecido por instituições educacionais de nível superior públicas e privadas, nas modalidades presenciais, semipresenciais e EAD. O objetivo do curso é, principalmente, de formar professores de Educação Básica para exercer o trabalho com crianças de zero a doze anos, atuando em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), porém pode ampliar em ramificações de trabalho diversas, como a de lecionar em cursos de Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos I (EJA I), ocupar funções gestoras na escola ou mesmo em outros setores externos a ela: Secretarias de Educação, setores específicos nas empresas privadas, jurídicos, de saúde, entres outros. Nesta

aprendizagem da docência, em que a relação entre a teoria acadêmico-educacional e as práticas pedagógicas devem ser conhecidas e aprendidas, e que será evidenciada neste trabalho, na perspectiva alfabetizadora da profissão.

Com isso, para ensinar a leitura e a escrita como profissão, é necessário aprender as concepções teóricas e empíricas em educação ao cursar a Licenciatura em Pedagogia, as quais versam também sobre o desenvolvimento cognitivo e socioprofissional do professor com tomada de consciência (Perrenoud, 2001, Sarti, 2020) para a formação de sua identidade profissional docente (Giovanni, 2019), na propositura de alfabetização numa concepção de língua dialógica e autônoma (Micotti, 1994, 1997, 2016; Colello, 2007, 2021), além de outros conhecimentos na área de Humanidades.

No entanto, mesmo diante de diversos estudos sistematizados e validados por comunidades institucionais de ensino superior, cujos contextos trazem uma concepção de educação como condição para o desenvolvimento humano, crítico e autônomo, os professores de Educação Básica dos Anos Iniciais ainda demonstram dificuldade e resistência na utilização desses conhecimentos estudados, denunciando as rupturas ou distanciamentos entre os saberes teóricos científicos e os saberes práticos do cotidiano escolar (Guilherme, 2011; Quintanna, 2019), abrindo, assim, novas possibilidades de debate.

Além disso, no que diz respeito especificamente ao alfabetizador, apesar de vasta possibilidade de estudos das vigentes concepções de língua e de seu ensino, entre outros fundamentos educacionais na atualidade, é preciso ressaltar que, enquanto profissionais da educação e por meio de resultados de pesquisas, como já exemplificado, ainda se verifica nas escolas a persistência de uma concepção de ensino que permanece sob o efeito valorizado pelo empirismo e também pelo senso comum docente de que, para alfabetizar um ser humano, é preciso ensinar a língua escrita essencialmente pela (de)codificação, como proposta monológica ao ensino da língua. Assim, pressupõe-se que esses desencontros entre os conceitos estudados mediante (auto)formações docentes e as ações práticas alfabetizadoras implicam consideravelmente essa reincidência didática.

No entanto, as propostas científicas que regem as principais políticas públicas e documentos educacionais vigentes dos anos de 1980 para a atualidade, em sua maioria, possui bases teóricas de concepções interacionistas e dialógicas da língua (apresentando ruptura no governo 2019-2022, como já foi discutido). Porém, os professores dizem apresentar dificuldades diversas em saber aplicá-las nas suas práticas pedagógicas alfabetizadoras,

pesquisa, será focalizada a formação do alfabetizador de crianças para o trabalho em unidades educacionais públicas.

chegando até a romper com os primeiros esforços iniciais de renovação ao ensino (Guilherme, 2011; Micotti, 2016; Possatti, 2016; Colello e Lucas, 2017; Soares, 2020), demonstrando a necessidade de inteirar-se mais sobre essa modalidade de estudos e de práticas, com profundidade e sentido.

Assim, até que alguma *transformação* ocorra, o *status quo* histórico da Educação Tradicional é mantido no momento do ensino da leitura e da escrita com incidência de bases metodológicas sintéticas, analíticas e/ou mistas à alfabetização.

No cotidiano escolar e nos resultados das pesquisas referenciadas aqui, alguns professores até manifestam a importância de se aprofundar em estudos de outras vertentes conceituais, as que adquiriram em formações, mas na hora da ação, recaem em práticas associacionistas, do "velho e seguro" Ensino Tradicional. Com isso, torna-se necessário refletir sobre: *como* e *por que* esses ideais não se encaixam nas práticas alfabetizadoras; *quais* os limites dessa conexão entre teoria conceitual e prática escolar para o ensino alfabetizador; e *por que* essa relação se torna importante para o ensino alfabetizador. Assim, sem a pretensão de esgotar o assunto, esta pesquisa pretende descrever e discutir sobre algumas tendências dessas conexões apresentadas nos discursos dos alfabetizadores.

Dessa maneira, as propostas *inovadoras*, embora estejam mais realçadas nas pesquisas educacionais dos últimos quarenta anos, não são tão atuais em se manifestarem e nortearem os princípios educacionais a uma pedagogia com fundamentos científicos. Na seção 2, em síntese, foi possível acompanhar o processo histórico de evolução do ensino e o quão posterior o governo brasileiro mobilizou-se em adotar políticas públicas de inovações ao ensino primário e em formação de professores nessa categoria. Isso só ocorre após renovar as normatizações a uma formação docente substancial, com base em evidências teóricas a uma *Pedagogia Científica*. Como foi descrito, essa transformação data de cerca de cem anos com os "Pioneiros" e mesmo assim, a princípio, era voltada à realidade educacional da elite, embora em suas bases documentais já principiava uma ideia de educação para o povo, mas com poucas ações nessa perspectiva.

Com essa assertiva, é preciso reconhecer que as primeiras ideias de uma educação popular foram postas, em muitas situações nesse período de 1930 a 1980, porém, como afirma Romanelli (2000, p. 163), "a dificuldade de aplicação da legislação do ensino revela sua inadequação à realidade (...) esta sempre acaba 'acomodando' a lei, limitando seu poder de ação às reais condições do contexto" e, como a demanda social de educação era acentuadamente maior do que a oferta, os dispositivos legais que regulamentavam essa educação popular, a formação do corpo docente e o preenchimento de cargos no magistério primário acabaram por

se tornar “letras mortas” da lei. A lei que impacta de fato a uma regulamentação real, rumo à transformação de uma educação popular, inicia-se com a Constituição de 1988.

Em 1980, Micotti (p. 1) já levantava as problemáticas da alfabetização no Brasil ao destacar que essa tarefa de alfabetizar, “aparentemente simples, (...) constitui, no entanto, um dos problemas educacionais, que mais reclamam atenção, e por isso tem sido objeto de estudos”, até a atualidade, “merecendo considerações teóricas e suscitando também a adoção de medidas práticas, como tentativa de solução”. Amélia Castro, quando escreve no prefácio dessa obra de Micotti (1980, p. ii, itálicos nossos), denota que, olhar para a alfabetização “impõe-se, mais do que nunca, *o diálogo entre a prática e a teoria*, aquela levantando os problemas e esta promovendo a pesquisa para resolvê-los, ou talvez, mais modestamente, para *indicar-nos alternativas de ação que possam vir a solucioná-los*”, emergindo a necessidade dessa conexão.

Desse tempo remoto para o atual, a complexidade do processo de uma alfabetização eficiente em um país continental ainda é evidente e requer movimentos fortalecedores de lutas e renovações.

Outra decorrência dessa época, potencializada após o fim da Ditadura (1964-1985), que trouxe novas necessidades de adequações escolares, ainda vigentes, foi a educação para as massas populares (Setton, 2004), quando professores que ensinavam para grupos menores e seletos pela elitização passam agora a apresentar desafios de gestão de turmas mais numerosas de crianças, muitas vezes custosas para administrar a *heterogeneidade* de conhecimentos de escrita alfabética por esses aprendizes, como verificou Silva (2019). É inegável como foi urgente o benefício brasileiro do *acesso* e da *permanência* a uma educação para todos; no entanto, a fase que se discute atualmente são as adequações das condições gerais para o atendimento *a todos* com *qualidade*.

Todavia, como mencionado, apesar dessas mudanças, o ensino sofre com a lentidão das adaptações às “novas ordens”, seguindo um ritmo divergente das transformações exigidas à profissão, pois a maioria dos docentes contemporâneos ainda persistem em metodologias associacionistas de outrora, a uniformizar o ensino para tentar garantir o conteúdo a todos no grupo, reduzindo as participações individuais e autônomas nessa vertente.

Essa evidência é notável na maioria das unidades de ensino público, pois, apesar da intensa frequência de oferecimento de cursos mediados pelas redes de ensino para o aprimoramento e inovação do trabalho docente no cotidiano escolar, ainda são manifestadas muitas dúvidas e inseguranças pelos alfabetizadores sobre *como* alfabetizar a *todas* as crianças numa metodologia que não seja apenas diretiva. Qual apoio os docentes deveriam buscar nesse

momento? Apoio de outras práticas ou de estudos de teorias da ciência pedagógica, principalmente em alfabetização? Isso só demonstra o quão complexa é a tarefa de alfabetizar, como expressou Micotti (1980) e, mesmo com as *ferramentas* adequadas, essa complexidade, todavia, persiste.

Esse entendimento associacionista do ensino valoriza a concepção empírica da aquisição da origem do conhecimento pelo ser humano, que segundo Becker (2013, p. 39) "é a forma que mais amplamente caracteriza a epistemologia do professor (...) numa palavra, todos os docentes são, pelo menos em algum grau, empiristas". O empirismo tornou-se "a postura mais claramente verbalizada [entre os docentes]; talvez por ser a que mais se aproxima do senso comum" e é "uma epistemologia, segundo a qual o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto (...), pelo meio, físico ou social (...) pelos estímulos ambientais. Quem representa este mundo, na sala de aula, é, por excelência, o professor", pela transmissão dos conhecimentos (Becker, 2001, p. 15-16) que carregam no ensino um modelo de ação diretiva.

Além do empirismo destacar-se epistemologicamente no trabalho docente, outras concepções e práticas podem ser ressaltadas, como a *epistemologia apriorista*, com uma pedagogia não-diretivista (com prioridade no sujeito e seus "*insights*" de conceitos inatos) e a *epistemologia construtivista* com a, pouco praticada, pedagogia relacional (entre sujeito e objeto), conforme Becker (2001).

No entanto, quando os professores aprendem a docência alfabetizadora no ambiente de trabalho no início de carreira, estas consistem em geral, aprender também de modo empírico, sendo em sua maioria, a de seguir os passos de um par experiente, com trocas de vivências do ofício docente (Tardif, 2014 [2002]), ou seja, mediante o aprendizado dos saberes da experiência. Saberes esses que, segundo Tardif (2014 [2002], p. 21), são "oriundos da experiência do trabalho cotidiana" e "parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais", o qual verificou na verbalização de professores que "quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter".

Diante da afirmação do autor, podemos inferir que se os saberes acadêmicos não forem comumente utilizados como embasamento de reflexão e ação prática docente, estes incorrerão em perda de importância e *utilidade*. Porém, essa (não) utilização de saberes acadêmicos, adquiridos nas instituições de formação para o exercício profissional, seria uma opção pessoal ou entraria no campo do dever profissional?

Partindo dessa conjectura e trazendo mais questionamentos, este estudo insere-se em um contexto atual em que se coloca o enfoque na Alfabetização não restrita à aquisição do

sistema de escrita alfabético, mas aquele relativo ao Letramento, numa perspectiva que considera as experiências de vida de quem aprende e de quem ensina, democrática e para a autonomia, em um tempo e espaço, rumo a uma prática pedagógica que considera a concepção dialética de língua (Bakhtin, 2003), a fim de que as pessoas adquiram a alfabetização plena e funcional – instrumento básico para uma inserção social crítica – sendo imprescindível a valorização e utilização da ciência mediante os estudos acadêmicos.

Além do inquestionável uso da ciência para ensinar a ler e escrever com mais qualidade, Azanha (2011) nos alerta sobre a importância do próprio estudo do cotidiano escolar, o qual possibilita compreender a complexidade existente no espaço e no tempo da escola, ao absorver os saberes, refletir sobre os valores e as crenças que são construídas no interior desta, além de propiciar o envolvimento e considerar todos como participantes escolares. Isso deve ocorrer, segundo o autor (2011, p. 19), mediante o apoio de discussões conceituais, uma vez que "a ausência reiterada de esforços teóricos na análise da educação e, até mesmo um ostensivo desinteresse por eles, reduz extraordinariamente o alcance da investigação educacional, pois sem teorias a pesquisa empírica opera de modo desordenado" e esse fato acaba fragmentando o processo educativo. Em suma, o espaço escolar se mostra, muitas vezes, cercado por um ambiente experienciado por constantes análises científicas e, quando isso ocorre, é possível validar e evidenciar, cada vez mais, suas ações e concepções.

Além de cercado por estudos acadêmicos, o espaço escolar é regido por leis federais, estaduais e/ou municipais das redes de ensino, como visto na seção anterior, envolto a uma cultura histórica e social daquela comunidade. Assim, todo esse contexto deve ser considerado no espaço micropolítico (Rolnik, 2016) da sala de aula, nos momentos das interações das crianças com a leitura e a escrita trabalhados principalmente em situações reais de comunicação de dentro e de fora da escola, pelos que devem garantir a educação: Estado, universidades, redes de ensino, equipe escolar e famílias, em um ideal de comunhão para cumprir o "direito de todos" (Brasil, 1988, art. 205), focalizando a lente da "qualidade do ensino" aos (futuros) professores desde a formação docente inicial até o trabalho alfabetizador "experiente", desenvolvendo o comportamento crítico e ações assertivas.

Na perspectiva de que os espaços educacionais sejam dialógicos à aprendizagem (inclusive do alfabetizador), avança-se com o pensamento freiriano (Freire, 1983) que sustenta a ideia de que o conhecimento efetivo se dá *na* e *pela práxis*, entendendo-a da mesma forma como define Fazenda (1989, p. 81, itálicos nossos), ao afirmar que "*práxis* expressa, justamente, a *unidade indissolúvel* de duas dimensões distintas, diversa no processo de conhecimento: a

teoria e a ação", mas que a "reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante [imatura], mas uma reflexão em função da ação para transformar".

Então, quando, na linha do tempo, a formação dos professores alfabetizadores torna-se institucionalizada e dotada de saberes teóricos acadêmico-educacionais, faz-se imprescindível aprender a estabelecer a conexão entre esses saberes e a prática pedagógica, logo na formação inicial, pela própria característica da área da Educação, a fim de transformar *velhos hábitos* e aprimorar as práticas com a nova aquisição de conteúdos e conhecimentos pelos docentes. Por isso, ao investigar essa conexão, justifica-se que outros elementos podem ser evidenciados, a fim de refletir a respeito dos processos de aquisição de qualidade ao ensino alfabetizador, por meio de estudos e práticas pedagógicas efetivas, ao buscar contribuir com as pesquisas desse tempo contemporâneo, as quais especificam na linha de estudos sobre Formação e Trabalho Docente, as complexidades atuais entre o praticado nas escolas e o estudado nas formações iniciais e contínuas.

Diante desse caminho e ao buscar entender o discurso do professor alfabetizador sobre a temática, há de se contemplar o discurso sobre a sua prática pedagógica em seu espaço de trabalho e também de estudos, ao retomar todo o seu processo de aprendizado sobre ela, nas diversas fontes que "consumiu" (Contreras, 2002, p. 61), em jornadas de formação docente, de profissão e de vida, porque "investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação para relacionar essas opiniões e sentimentos aos processos de aprendizagem da docência e aos seus efeitos na sala de aula" (André, 2010, p. 176), mediados por atos políticos (Freire, 1983). Considerar esse "efeito na sala de aula" é fundamental entre os vários aspectos que compõem o complexo e questionável conceito de *qualidade* em alfabetização, na educação da população brasileira e nas ações do Governo.

Desse modo, as próximas subseções serão dedicadas à temática de possíveis conexões entre a dimensão teórica advindas das culturas acadêmico-científicas em Educação e da dimensão prática pedagógica nas escolas de Ensino Fundamental, de acordo com as pesquisas selecionadas que podem contribuir para a análise desses dois aspectos que se destacam, referentes à formação e ao trabalho dos professores alfabetizadores, sabendo que é necessário um conjunto de saberes conceituais sistematizados nas esferas sociais, culturais, econômicas, éticas, estéticas, históricas, entres outras, a cooperar com o entendimento dos fundamentos que compõem cada dimensão e, entre elas, consideraremos a cognitiva e a socioprofissional (Perrenoud, 2001).

Ao seguir esse pensamento, questiona-se: a fim de compreender as concepções docentes sobre o ensino e a aprendizagem da língua e sobre a lógica das práticas pedagógicas

alfabetizadoras, quais seriam as principais discussões teóricas acadêmico-educacionais permeadas no ambiente socioprofissional mediado pelo desenvolvimento cognitivo dos docentes alfabetizadores para que possíveis conexões sejam verificadas entre elas?

Ao encontro dessa reflexão, na subseção a seguir, focalizaremos a *aprendizagem docente do ensino* da leitura e da escrita, de acordo com a ótica de algumas teorias acadêmicas, considerando as concepções de língua para o ensino alfabetizador, formação e trabalho docente como profissão, num ambiente socioprofissional. Teorias essas, geralmente, referenciadas nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia e em pós-graduações em Educação, nas formações continuadas, aprofundadas por meio da autoformação e durante as ações no trabalho de alfabetizar crianças.

Para contemplar a discussão sobre os conceitos mencionados, porém sem a pretensão de esgotar o assunto, o arcabouço teórico que irá compor as reflexões das possíveis conexões entre saberes científicos e práticas docentes partem essencialmente das contribuições teóricas de Piaget (1971, 1973, 1977, 1978, 1983, 1985, 2005), Becker (1994, 1995, 1997, 2001, 2003, 2004, 2013), Micotti (1980, 1994, 1996, 1997, 1998a, 1998b, 2003, 2004, 2007, 2009, 2016), Dongo-Montoya (2006, 2021, 2022), Colello (1990, 2004, 2005, 2007, 2011, 2017, 2021), Freire (1983, 1996), Ferreiro (1985), Bourdieu (2003, 2009), Perrenoud (2001), Tardif (1991, 2001, 2005, 2013, 2014[2000]), Nòvoa (1992, 1999, 2002, 2009, 2017), Sarti (2005, 2009, 2013, 2019, 2020), Chartier (2007), discussões complementadas com os resultados de pesquisas acadêmicas que alavancam as reflexões sobre essas concepções em possíveis interrelações cognitivas e socioprofissionais, no trabalho alfabetizador.

3.1.1 Aprendizagem da docência alfabetizadora com o desenvolvimento cognitivo e socioprofissional

Primeiramente, é importante reiterar que o interesse pela problemática desse estudo se inicia a partir de um fator empírico mobilizado por nossa dissertação de mestrado (Guilherme, 2011), quando os professores alfabetizadores relataram haver dicotomia entre *teorias e práticas*, advindas das formações docentes (principalmente, a inicial) e da prática profissional de alfabetizar crianças, em que diversas outras questões vão surgindo.

Dito isso, as primeiras indagações da atual pesquisa manifestam-se a partir da comum fala dos professores quando entendem que "na prática, a teoria é outra!". Assim, procuraremos refletir: *sobre quais "teorias" esses professores se referiam, ao dizer que "essas" não se relacionavam com suas práticas? É possível definir o que entendiam por "teoria"?* São, então,

essas indagações que impulsionaram o avanço da atual pesquisa. Assim, para iniciar, buscamos a definição etimológica e filosófica das palavras *teoria* e *prática*, com a finalidade de verificar suas significações no tempo e no espaço de seus *consumidores* e como se apresentam na atualidade.

A definição etimológica foi localizada em Nascentes (1996, p. 724):

> "**Teoria.** Do gr. *theoría* 'ação de contemplar, examinar, observar, especulação, estudo; [...] pelo lat. *theoria*, por via erudita."

Nascentes (1996, p. 602) não traz a definição da palavra "prática", porém de:

> "**Praticar.** Do b. lat. *practicare* 'agir, tratar com as gentes'; daí 'conversar', sentido ainda vivo na *prática* (...)" [...] "**Prático.** Do gr. pratikós 'ativo, capaz de agir', pelo lat. *practicu,* por via erudita."

Para a definição filosófica, buscou-se no Dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007, p. 952-953, itálicos nossos) o termo "teoria", que possui mais de uma definição:

> **TEORIA** [...] 1ª Especulação ou vida contemplativa. Nesse sentido, Aristóteles identificava T. com bem-aventurança [...]; T. opõe-se então a prática e, em geral, a qualquer atividade [...] que não tenha a contemplação por objetivo. [...] 2ª Uma condição hipotética ideal, na qual tenham pleno cumprimento normas e regras, que na realidade são observadas imperfeita ou parcialmente. *Este significado está presente quando se diz: 'Teoricamente, deveria ser assim, mas na prática é outra coisa'***.** Kant examinou o problema da relação entre T. e prática nesse sentido num escrito de 1793 [...] em que se encontram as seguintes definições da T. e prática: 'Chama-se T. um conjunto de regras também práticas, quando são pensadas como princípios gerais, fazendo-se abstração de certa quantidade de condições que exerçam influência necessária sobre a sua aplicação. *Inversamente, o que se chama ác prática não é um ato qualquer, mas apenas o ato que concretiza um objetivo e é pensado em relação a princípios de conduta representados universalmente* (*Op. Cit*, princ). 3ª A chamada "ciência pura", que não considera as aplicações da ciência à técnica de produção [...] 4ª Uma hipótese ou um conceito científico. Este último significado deve ser considerado especialmente nesse verbete, visto que o problema da T. científica constitui um dos capítulos mais importantes da metodologia das ciências. [...] resumidos do modo seguinte: *a)* A T. científica é uma hipótese ou, pelo menos, contém uma ou mais hipóteses como suas partes integrantes. A ciência moderna abandonou a repugnância dos sécs. XVIII e XIX pelas hipóteses [...]. Isso acontece porque a hipótese deixou de ser uma suposição sobre as causas últimas ou ocultas dos fenômenos. Kant já condenara as 'hipóteses transcendentais' que recorrem a simples ideias racionais e declara-se favorável as hipóteses empíricas, cuja característica é 'a suficiência para determinar *a priori* as consequências que já estão dadas'.

Nesse dicionário, Abbagnano (2007, p. 785, itálicos nossos) também não apresenta a palavra "prática", porém, "prático":

> **PRÁTICO** [...] Em geral, o que é ação ou diz respeito à ação. Há três significados: 1º o que dirige a ação; 2º o que pode traduzir-se em ação; 3º o que é racional na ação. 1º O primeiro é o significado filosófico tradicional. Platão já distinguia a ciência prática (p.ex.. construção civil), que é 'inerente por natureza às ações", da ciência cognitiva (como a aritmética) que não se relaciona com a ação. [...] *2º* [...] *significado que pertence à linguagem comum mais que à filosófica, P. é tudo aquilo que é fácil ou imediatamente traduzível em ação, no sentido, p.ex., de produzir sucesso ou proporcionar vantagem. Neste sentido, uma ideia é chamada de 'P.', porque pode ser concretizada e levará a um sucesso. Homem P. é o que tem ideias P., que são realizáveis com facilidade ou com probabilidades de vantagem ou sucesso. Este significado geralmente não tem lugar na linguagem filosófica.* 3º [...] significado é o mais restrito e foi empregado por Kant. Este entende por P.: "Tudo o que é possível por meio da liberdade". Mas a liberdade nada tem a ver com o arbítrio animal; assim, o que é independente de estímulos sensíveis, portanto pode ser determinado por motivos representados apenas pela razão, chama-se de livre arbítrio [...].

Diante das definições encontradas nesses verbetes constatamos que o significado de **Teoria** foi se modificando com o tempo. Em uma concepção inicial, era definida como avessa à Prática e, com Kant em 1793, passa a estabelecer uma conotação hipotética de condição ideal, mas podendo ser deturpada na prática, tornando-a imperfeita, sendo "outra coisa" na prática, dadas as suas consequências reais. Pela leitura desses significados, podemos entender *teoria* como estudo validado, com normas, conceitos e regras sistematizadas que também movimenta ações, porém, de contemplar, examinar, observar, analisar, refletir e, algumas vezes, de aplicar empiricamente.

Sobre a *prática*, é interessante a explicação de que essa não se refere apenas à ação em si, mas ao prático como o "*capaz* de agir" (Nascentes, 1996, p. 602, itálico nosso). Assim, a prática estaria no campo da *capacidade* da ação e do "ativo" e quando se distancia das definições filosóficas e cai em "linguagem comum", prática "é tudo aquilo que é *fácil* ou imediatamente traduzível em ação, no sentido, p.ex., de produzir sucesso" (Abbagnano, 2007, p. 785, itálico nosso).

O exposto suscita a reflexão de que quando se busca *facilitar* o processo, este se apresenta em sua natureza "prática", isto é, sendo *prático*, quando é *fácil de fazer* ou transformar em atos – o que nem sempre é, e muitas vezes, nem conduz ao aprendizado – principalmente, se o verbete for corresponder à *prática* como atuação docente ao focalizar o ensino.

Assim, há dois enfoques, o das práticas alfabetizadoras concentrado nas atividades do *ensino*, e o das práticas alfabetizadoras que considera as suas consequências no *aprendizado* inicial da leitura e da escrita, e ambas as práticas requerem a ação docente com reflexão (imbuídas de fundamentos conceituais) no trabalho de ensinar crianças dos anos iniciais do

Ensino Fundamental a ler e escrever a língua materna contemporânea em instituições educacionais públicas. Para isso, há o enfoque das *teorias científicas educacionais*, surgidas na cultura acadêmica, porém relativo às concepções possíveis de reflexão por parte do professor em seu processo de desenvolvimento da aprendizagem do ensino alfabetizador, o qual participa da construção cognitiva desses conhecimentos, a fim de transformá-los diante da realidade do trabalho docente.

Essas definições dicionarizadas dos termos *teoria* e *prática*, a partir de suas raízes etimológicas e filosóficas, ou mesmo a do *senso comum*, ao serem inseridas no campo educacional – com vistas a refletir sobre suas relações no processo de formação e de carreira do professor alfabetizador – direciona o pensamento no caminho do *desenvolvimento cognitivo docente* sobre aprender e refletir a respeito da profissão em seu ambiente de trabalho, enquanto um *meio socioprofissional*. Com isso, indaga-se: é possível verificar, em diálogo com os professores, com quais agentes e dispositivos de ensino (teorias acadêmico-educacionais e/ou práticas pedagógicas) interagem no momento alfabetizador, em seu meio e cotidiano de trabalho?

Vale ressaltar que esse meio de trabalho possui características sociais, históricas e culturais próprias da profissão e é composto por profissionais alfabetizadores com formação intelectual, trajetória profissional docente e pessoal em fases da carreira que vão de iniciantes até experientes na profissão, como expressa Day (1999).

Segundo Day (1999, p. 85), existe uma série de teorias científicas sobre o saber-fazer profissional dos professores e a perspectiva mais comum é a de que a aprendizagem do ensino se faz “através da experiência” – o chamado “conhecimento tácito” (Day, 1999, p. 92; Schön, 2000, p. 31) – e que nas fases do ciclo da carreira docente (Huberman, 1992), espera-se que se ascenda do menor ao maior conhecimento e experiência como “perito” (Day, 1999, p. 90), que são aprendizados mediados por fatores endógenos e exógenos, cujo desenvolvimento acontece ao se refletir e agir sobre Alfabetização, interferindo no meio e sendo influenciado por ele, em todas essas fases.

Enquanto estudantes na formação inicial em Licenciatura em Pedagogia, os futuros professores retornam ao ambiente escolar (em estágios, pesquisas, residências pedagógicas ou por programas de iniciação à docência), tendo outra perspectiva desse meio social, a tentarem extrair dele o máximo de entendimento de sua estrutura de trabalho e iniciam o desenvolvimento da construção cognitiva (Piaget, 1978) de conhecimentos específicos para a profissão de ser professor e de seu *habitus docente* (Perrenoud, 2001).

Quando esses futuros professores, mediante desenvolvimento pelos fatores endógenos e exógenos, buscam inserir-se em uma *cultura socioprofissional do magistério*, complexa em dimensões pessoais, curriculares, legislativas, técnicas, políticas, histórica e demais aspectos, vão se construindo como profissionais mediante saberes "teóricos e práticos", advindos das ações e discussões em aulas nas formações iniciais e das primeiras experiências com as práticas nos ambientes escolares, até se tornarem profissionais experientes, como foi dito, em continuidade com aprendizados novos e continuados, a esperar terem consolidado alguns conhecimentos da área.

Nesse ambiente de trabalho, há uma estrutura sociocultural já estabelecida. O meio escolar e suas competências superiores, como uma Rede de Ensino com seu sistema de funcionamento, são mediados pela cultura local com tendências a exercer uma força de permanência das suas disposições reguladas (Bourdieu, 2003), porém em sua maioria um *status quo*, podendo ser percebido até durante o processo de socialização docente com a comunidade escolar (seus pares, funcionários, gestão, pais, alunos) e que influencia suas disposições subjetivas de escolhas, estratégias, reflexões e ações para o trabalho.

Assim, a fim de entender e definir o ambiente escolar como espaço socioprofissional institucionalizado junto a uma construção interna de uma identidade docente – mediante estudos acadêmicos e ações práticas, a direcionar a análise e discussões das falas dos alfabetizadores sobre seus processos de estudo e trabalho no ensino da leitura e da escrita – partiremos às discussões sobre o desenvolvimento cognitivo e socioprofissional do professor para entender como essas conexões são possíveis.

Importante ressaltar que os conceitos de *habitus*, esquema de ação e estrutura já estão fortemente consolidados na perspectiva docente trazida por Perrenoud (2001), com o conceito de *habitus profissional docente* ao realizar aproximações e diálogos interdisciplinares entre a teoria psico-epistemológica piagetiana e a teoria sociológica da ação, proposta por Bourdieu. Recorreremos, principalmente, a essas perspectivas fundamentais teóricas.

A riqueza do diálogo entre esses conceitos de Bourdieu e Piaget, dado por Perrenoud (2001), oferece-nos a perspectiva epistemológica da construção do conhecimento docente mediante as interações sociais entre o indivíduo e seu mundo (cognitivo, pessoal e social – escola, comunidade, Rede de Ensino), permeadas por um tempo, espaço, ações subjetivas e objetivas com atividades empíricas e reflexivas, envolvendo os sentidos, o afeto e a personalidade, para a formação do *habitus* e para o desenvolvimento cognitivo e global do professorado alfabetizador.

Para o delineamento do meio empírico da pesquisa como espaço socioprofissional de exercício da docência, temos os *fatores exógenos* (externos) ao professor alfabetizador e seus *fatores endógenos* (internos), com processo cognitivo de se aprender a exercer a profissão num espaço, a buscar realizar conexões entre o que se aprende das teorias acadêmico-educacionais e das ações práticas alfabetizadoras.

Diante disso, partimos do pressuposto de que há uma integração de *fatores endógenos* (desenvolvimento cognitivo para a aprendizagem e ação da profissão docente), adjacentes aos *fatores exógenos* (meio institucional educacional de uma Rede de Ensino e seus participantes) numa interseção desses fatores, a qual corroboraria com possíveis conexões entre as referidas teorias e práticas explicitadas nesta pesquisa, caminhando a uma transformação do conhecimento sobre o ensino alfabetizador.

Na tentativa de elucidar melhor esse pressuposto sobre quais conexões são mencionadas, a **Figura 1**[28] representa dois "*elementos"*[29], a dimensão teórica acadêmico-educacional e a dimensão prática pedagógica alfabetizadora, ou seja, dos estudos científicos e das ações pedagógicas em alfabetização, que formam um *conjunto*. Nas relações que vão se estabelecendo entre eles, pressupõe-se ser construída uma intersecção de algumas composições contidas em cada "elemento", formando uma conexão. Estas composições contêm, ou deveriam conter, evidências teóricas acadêmicas e práticas pedagógicas dialogadas, estudadas e vivenciadas durante as formações à docência e no trabalho alfabetizador.

Essa conexão dos compostos desses "elementos" advém do exercício constante em buscar compreender os "elementos", assimilando-os, mediante fatores endógenos (interno ao indivíduo) e exógenos (meio).

Ao buscar entendê-los, verifica-se que cada um possui características que lhe são próprias, porém a dificuldade parece existir ao tentar fazer a intersecção de algumas de suas composições, os quais são possíveis de "união".

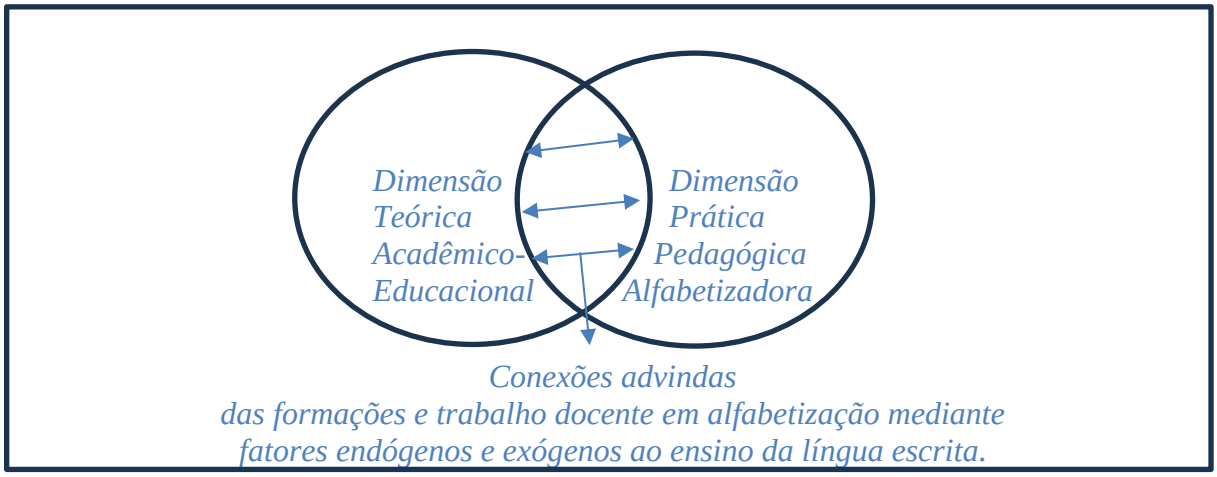
No campo de intersecção entre os dois "elementos" teóricos acadêmicos e práticos pedagógicos (como mostra o conjunto da Figura 1) estaria o "espaço" em que as conexões seriam possíveis de ocorrer:

---

[28] Analogia com um dos diagramas matemáticos mais comuns de Venn. *in* MARTINS, Maria Eugénia Graça. Diagrama de Venn. **Revista de Ciência Elementar**, v. 2, n. 1, mar, 2014. Disponível em: https://rce.casadasciencias.org/rceapp/art/2014/020/. Acesso em 10 jul. 2023.

[29] Seguindo com a analogia dos termos matemáticos.

Figura 1: Intersecção para conexões entre teoria acadêmica e prática alfabetizadora



Fonte: autoria própria (2024).

A **Figura 1** busca ilustrar a condição *sine qua non*, a nosso ver, para exercer a docência com um ensino de leitura e escrita mais assertivo e efetivo, a contribuir com a qualidade na aprendizagem das crianças, não como fator único, mas de suma importância. Essa condição é alusiva ao saber realizar conexões entre teorias acadêmicas e práticas para a alfabetização das crianças brasileiras.

É importante ressaltar que, ao partir desse pressuposto, não se objetiva verificar *como* ocorrem os processos de desenvolvimento cognitivo e socioprofissional dos professores, mas, ao *tomar consciência da construção desse saber*, isto é, de entender como esses desenvolvimentos ocorrem com o ser humano – conceitos bem explorados pelos autores selecionados – busca-se responder às problemáticas levantadas na pesquisa, pelas *descrições* dialogadas dos professores a respeito de suas dificuldades de conexões entre os saberes científicos estudados nas formações e os saberes advindos das ações práticas alfabetizadoras em que há intercorrências internas e externas ao indivíduo, a qual indaga-se: *o que os professores dizem e como descrevem suas atuações referentes aos estudos científicos e as práticas alfabetizadoras para o ensino da leitura e da escrita? Em que consistem esses "saberes teóricos" os quais dizem pouco relacionar com os "práticos pedagógicos"? Quando "na prática a teoria é outra", isto é, quando não é "teoria" acadêmico-educacional, o que de fato se "apresenta" na prática pedagógica?*

A saber, os termos endógenos e exógenos foram extraídos da teoria piagetiana e citados por Dongo-Montoya (2021) e Ramozzi-Chiarottino (1980), podendo ser compreendido, principalmente, na obra de Piaget (*in* Piattelli-Palmarini, 1983).

Esses autores afirmam que a ideia piagetiana de *construção do conhecimento* advém de processos endógenos e exógenos ao indivíduo. Os processos endógenos são capazes de explicar as novidades construídas na mente. Os processos exógenos são descritos por Dongo-Montoya (2021, p. 126) como aqueles que vão adquirindo "outra dimensão", porque vão sendo "construídos" e "ressignificados" pelo indivíduo. A fim de validar o esforço piagetiano de explicar a dimensão social, explana em uma perspectiva diferente da associacionista:

> Todas essas descobertas tornaram o autor [Piaget] capaz de reestruturar o seu próprio pensamento teórico e entender os processos exógenos numa outra dimensão. *O fator social se revigora, mas adota outra dimensão e outro significado.* A sua força maior não se encontrará na transmissão de dados da experiência nem na determinação unilateral da interação, mas no seu poder de produzir dinamismos internos, coordenações internas, "abstrações reflexionantes", "generalizações operatórias" e "tomadas de consciência". (Dongo-Montoya, 2021, p. 126, itálicos nossos)

É evidente que Piaget valida o *meio social* em sua tese, como fator importante para a construção cognitiva, porém não na perspectiva de internalização (fora para dentro), mas de *interiorização*, com assimilação, acomodação e adaptação. Setton (2004, p. 62) salienta que "existe uma margem de liberdade no processo de apreensão dos conteúdos por parte dos indivíduos. A etapa da interiorização é essencialmente particular e singular, derivada sobretudo da trajetória anterior de cada um".

Assim, dos fatores endógenos partem as conexões cognitivas dos docentes construídas na reflexão sobre as concepções estudadas ao longo da vida acadêmica e, principalmente no exercício do trabalho, ao criar estratégias e tencionar as disposições reguladas dessa cultura (mesmo ao buscar se adaptar a ela), conforme Perrenoud (2001), posicionando-se em concepções de ensino e aprendizagem, diante de esquemas (de ação e conceito) em uma epistemologia do professor, conforme Becker (2013).

Diante disso, algumas indagações são provocadas: os professores, quando ainda estudantes nos cursos de formação docente inicial, manifestavam a consciência ou mesmo perspectivas de que seus estudos acadêmicos visavam à construção de uma identidade docente – primeiro pela lógica teórica científica, estudando concepções sobre o desenvolvimento do conhecimento, da linguagem e de um meio socioprofissional de trabalho, nas fontes clássicas e de autores contemporâneos, particularmente na área de alfabetização? Depois, pela lógica da prática, no contato com o meio escolar, a começar pelos estágios supervisionados até quando profissionais de carreira? É um longo caminho de construção e desenvolvimento do conhecimento socioprofissional alfabetizador.

Nesse sentido, os estudos de Bourdieu (2003, p. 53-54, itálico do autor) também apresentam modos de regulação dessas "intersecções" entre os fatores que estão intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, quando se refere, em sua "Teoria da Prática", aos "sistemas de *disposições* duráveis", o chamado *habitus*.

Essa teoria, segundo Bourdieu (2003, p. 53-54, itálicos do autor) consiste em uma "ciência experimental da *dialética da interioridade e da exterioridade*, isto é, da *interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade*", assim, também permite-nos refletir sobre a convergência dos fatores endógenos e exógenos aos professores, durante seu processo de aprendizagem da profissão na reflexão e na ação do trabalho docente.

Para esse autor (2003, p. 53-54, itálicos do autor), o *habitus* é produzido pelas

> estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado. [*Habitus* são] *estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes*, isto é, *como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações* que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência às regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Dessa forma, *habitus*, então, funcionaria como um princípio gerador e estruturador de práticas, como se referiu Bourdieu (2003) – e para elucidar o nosso contexto de análise, à teoria bourdieusiana – o *habitus* seria um conjunto de disposições para agir (sociais, históricas, culturais, cotidianas de educação, advindas das relações dos indivíduos com suas famílias e de outras instituições) e no encontro com a situação (de algo que seja situado em um tempo e espaço) produz as práticas próprias (no caso, as pedagógicas), que podem ser incorporadas pelo professor, em um movimento de "interiorização da exterioridade", através da interação e dialogia entre elas. Entretanto, o *habitus* do professor (pessoal e de conhecimentos que traz a esse espaço) tenciona esse meio, mediante a "exteriorização da interioridade" (Bourdieu, 2003, p. 53).

Assim, o *habitus* profissional do professor (Perrenoud, 2001) seria construído no processo de socialização com o meio escolar e seus estudos, mediante esquemas de ação e conceituais, a formar uma identidade profissional. Esta pode revelar as escolhas teóricas e práticas do ensino alfabetizador, que advêm de um saber construído em uma continuidade, com constantes reflexões e aprendizagens para profundas transformações delas, desde a formação inicial até as ações práticas da profissão. Esse saber também se coaduna com as relações simbólicas que se estabelecem com essas estruturas sociais.

Assim, o conceito de *habitus* é inserido nessa discussão porque parte-se do pressuposto de que está fortemente ligado ao exercício da prática docente alfabetizadora, desde o início da aprendizagem de professor, mas permanece (podendo ser transponível), durante as ações enquanto um profissional social.

O *habitus*, segundo Bourdieu (2003, p. 57-58, itálicos do autor), é "entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas [históricas], funciona a cada momento como uma matriz de *percepções, de apreciações e de ações*", a tornar possível "a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e as correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados". Isso quer dizer que "o *habitus* produz práticas individuais e coletivas, produz história em conformidade com os esquemas engendrados pela história". Dessa forma, então, Bourdieu (2003, p. 68-70) define *habitus* como o

> produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas (da língua, da economia), consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos (os indivíduos) duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos, portanto, colocados nas mesmas condições materiais de existência.

As constâncias, os condicionamentos e as condições materiais, psicológicas e sociais de existência estão fortemente presentes no meio escolar, construindo-se e desenvolvendo as estruturas socioprofissionais de convivência, linguagem, modos de fazer o ensino e de aprender ou aperfeiçoar-se na profissão alfabetizadora, que é específica e particular nas unidades educacionais.

Para explicar a aprendizagem dessas reproduções e repetições das estruturas objetivas da língua pelos indivíduos, em uma durabilidade das disposições no meio escolar em que estão submetidos a uma mesma condição, Perrenoud (2001) articula as ideias de *esquemas* de Piaget para a aprendizagem da profissão com a de *habitus* de Bourdieu, ao dizer que esta generaliza aquela.

No entanto, ao buscar elucidar a dimensão cognitiva do *habitus*, através do conceito de *esquemas* piagetiano, Perrenoud (2001) se apoia em definições de campos conceituais, ao dizer:

> [...] seguindo Vergnaud, chamamos "esquema" a *organização invariante da conduta para uma classe de situações dadas.* É nos esquemas que se devem buscar os conhecimentos-em-ação do sujeito, isto é, os elementos cognitivos que permitem que a ação do sujeito seja operante (Vergnaud, 1991, p.136).(Perrenoud, 2001, p. 161, itálicos do autor).

Dessa forma, ao buscar elucidar a noção de aprendizagem de ser professor, desde a formação inicial, Perrenoud (2001, p. 162) serve-se desses conceitos e afirma que o *habitus* é constituído pelo conjunto dos esquemas de percepção, avaliação, pensamento e ação, pois as pessoas são capazes de enfrentar uma grande diversidade de situações cotidianas ao preço de acomodações menores, devido à estrutura estruturante e à gramática geradora de práticas, mencionadas por Bourdieu (2003).

Assim, busca-se relacionar esses conceitos da sociologia ao exercício do trabalho e da formação docente, refletindo sobre o *habitus docente* (Sarti, 2020), mediante também à continuidade do desenvolvimento humano em uma dimensão psicológica e de desenvolvimento de esquemas de aprendizagem no adulto.

Perrenoud (2001, p. 161), ao resgatar o conceito de esquemas de ação de Piaget (1973, p. 23-24), refere-se a ele como tudo "aquilo que, em uma ação, é transferível, generalizável ou diferenciado entre uma situação e outra; em outras palavras, aquilo que há de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação". Perrenoud (2001, p. 162) explica que os esquemas permitem aos sujeitos adaptarem-se apenas "marginalmente" a sua ação às características de cada situação corrente e que eles inovam apenas para compreender aquilo que a torna singular a essas estruturas objetivas sociais (do meio alfabetizador).

Dessa maneira, quando a adaptação é menor ou excepcional, em geral, não há aprendizado, e permanece-se na zona de flexibilidade da ação; mas, "quando a adaptação é mais forte ou se reproduz em situações semelhantes a diferenciação e a coordenação de esquemas existentes, estabilizam-se, criam novos esquemas" e o "*habitus* é enriquecido e diversificado" (Perrenoud, 2001, p. 162).

Diante disso, como ocorreria a aprendizagem da docência nos espaços de formação de professores alfabetizadores e nas escolas? E a constituição do *habitus docente*? O desenvolvimento humano continua em forma de equilibrações de esquemas de ação na fase adulta?

Para iniciar essa reflexão, é preciso retomar a explicação sobre o início do desenvolvimento humano, a sua gênese. E diante de várias teorias sobre a origem desse desenvolvimento, inclinamos ao conceito trazido por Piaget, de um processo endógeno e exógeno da construção do conhecimento, conforme exprime o autor Dongo-Montoya (2022, p. 47):

> Piaget, com base em seus estudos sobre biologia e psicologia, postulou a natureza imanente da dialética no processo de organização da vida orgânica e mental, no seu processo de funcionamento auto-organizador. O que o indivíduo herda da sua espécie não é a estrutura pré-formada para o conhecimento, mas esse processo auto-

> organizador que possibilita a construção e reconstrução de estruturas nos diferentes patamares de interação com o mundo exterior.

Ao saber que é próprio da espécie humana possuir estruturas cognitivas das quais, para aprender, são construídas e reconstruídas a partir de um processo com desempenho auto-organizador de algo que veio antes, resta-nos tomar conhecimento de como esse processo ocorre. Para isso, retomamos a sequência de interpretação do autor Dongo-Montoya (2022, p. 49, itálicos nossos):

> As pesquisas experimentais de Piaget entre crianças que começam a falar e a representar (função simbólica e semiótica) mostram que o pensamento conceitual é resultado do processo de *interiorização*, com reconstrução, dos esquemas de ação construídos previamente pela inteligência prática. Interiorização não significa "internalização" de estruturas exteriores ao sujeito (como certas teorias atribuem esse poder às estruturas da língua), mas, sim, *prolongamento*, com reconstrução, dos esquemas de ação que agora se apoiam em representações e signos. Assim, a tese da reconstrução não conduz a uma ruptura radical com o passado (estruturas sensório-motoras) nem a uma simples continuidade, mas há uma *continuidade que sofre transformações profundas*.

Nota-se que é a *estrutura cognitiva* que se modifica em um processo transformador derivado das primeiras (sensório-motoras ou práticas) sempre em (re)construção. Porém, o que permanece em um mesmo desenvolvimento contínuo é o *funcionamento dos esquemas*, em prolongamento desde os sensório-motores. Então, o mesmo "modo de funcionar" (das equilibrações, com assimilação, acomodação e, enfim, a adaptação) dos esquemas sensório-motores permanece ao longo da vida. Mas o que seriam esses esquemas de ação para Piaget? "O esquema é um sistema, um feixe de relações, que se repete quando tem necessidade de se aplicar e se ajustar ao objeto que lhe diz respeito" (Dongo-Montoya, 2022, p. 47-48).

No entanto, a vida adulta em uma condição ideal, como já apresenta uma estrutura de conhecimentos interiorizada de diversos esquemas de ação e conceitual, possibilita-nos uma adaptação com mais velocidade que uma criança com menos "vivências", pois, há coordenações avançadas desses esquemas que sofreram transformações e ainda sofrem, sempre que um novo conhecimento acontece. Porém, é sabido que, sempre que nos deparamos com algo novo – como no início da formação docente, no início de carreira, para aprender um outro modo de ensinar ou mesmo uma outra teoria no decorrer dela, por exemplo – há esquemas novos de ação e conceituais a serem assimilados, em uma funcionalidade contínua, que podem transformar profundamente a estrutura cognitiva, quando há aprendizagem, com contribuição da interação com o meio e mediante à disposição interiorizada e exteriorizada para aprender e praticar, no caso, o processo de alfabetizar.

Essa evolução da aprendizagem se dá “em função do progresso das coordenações intencionais dos esquemas de ação” que permite a “premeditação” (iniciada na infância), que só se atinge quando a pessoa adquire e constitui símbolos e signos. Assim o funcionamento dos esquemas torna-se móveis e flexíveis, e passa a coordenar mentalmente (até a abstração), quando há a profunda e progressiva transformação dos esquemas em “estruturas reversíveis e representativas”, em uma representação conceitual (Dongo-Montoya, 2022, p. 49-51).

O autor reitera que a função simbólica não explica tudo, mas favorece decisivamente a atividade do pensamento e afirma que, segundo Piaget, a “função simbólica (ou semiótica) significa pensar os objetos por meio de um significante diferenciado dos seus significados, como ocorre [na infância] com imitação diferida, o desenho, o jogo simbólico e principalmente a linguagem (signos sociais)”. Assim o que explica a conceituação “é a continuidade do processo de adaptação (equilibração) no novo plano: inserir os dados da experiência em sistemas de significação, que são os esquemas que se coordenam interiormente” (Dongo-Montoya, 2022, p. 49-51).

Assim, considerando as diversas aprendizagens que ocorrem durante a vida, cabe-nos questionar: como aqueles que decidiram ser professores alfabetizadores dizem passar por esse processo de relacionar o teórico acadêmico e o prático pedagógico em seus momentos de formação e durante a carreira, mediado por forças dessa (re)construção das estruturas pelas ações generalizáveis dos esquemas, num meio específico de trabalho, como o ambiente socioprofissional?

Para essa discussão, e diante do exposto até aqui, nota-se que essa relação de articular teorias acadêmicas e práticas pedagógicas em alfabetização não é simples e se apresenta muitas vezes problemática durante a formação docente e depois no trabalho alfabetizador, principalmente quando os fatores endógenos e exógenos não realizam as intersecções assertivas com o aproveitamento de cada particularidade desses polos, tendo um desenvolvimento cognitivo, de conhecimentos e conteúdos do meio socioprofissional fragilizados.

Assim, interessa-nos saber agora como esse processo tem se apresentado nas pesquisas em educação e que tipo de comportamento ou de ocorrência evidencia a dificuldade dos educadores em realizar essas conexões.

Antes dessa discussão presente na subseção 3.2, é importante realizar algumas considerações sobre a Concepção de Língua cuja abordagem, junto à da concepção de Alfabetização, é pertinente por estar presente entre os conhecimentos teóricos acadêmico-educacionais do alfabetizador.

3.1.2 Considerações sobre a Concepção de Língua

A partir de 1980, como referendado na seção 2, os estudos pedagógicos em alfabetização adquirem fortes influências das concepções interacionistas de ensino de língua, diante do entendimento dos resultados das pesquisas de Emília Ferreiro (1985), que coadunam com as concepções discursivas da língua no tratamento da linguagem escrita e verbal.

Até esse momento, o conhecimento e as ações sobre o ensino e a aprendizagem da língua estavam fortemente centralizados em *concepções essencialistas da existência humana*, com os conceitos de *empirismo* e *inatismo*, anteriormente explanado neste texto mediante estudos de Becker (2003, 2013), em uma rígida ideia de radicalismo da estruturação do pensamento e da linguagem, sendo o primeiro conceito o que concebe a aprendizagem notadamente *exógena*, em que o *saber está fora do indivíduo*, a ser internalizado, análogo a uma *esponja*, carregando uma concepção de língua *objetiva abstrata*; o segundo conceito enuncia um pensamento que está todo estruturado de modo *endógeno*, lotado em um *núcleo fixo* (Chomsky *in* Piattelli-Palmarini, 1983) o qual precisa ser despertado para ser exteriorizado e prima por uma concepção de língua *subjetiva idealista*.

Esses ideais, por formatarem o conhecimento sobre a gênese do pensamento e da linguagem em cada *caixa de conceitos própria*, provoca a reflexão sobre a seguinte questão: torna(va)-se mais favorável encontrar modos de realizar conexões entre os estudos teóricos acadêmicos e as práticas pedagógicas alfabetizadoras, por parte dos professores, quando mediados por concepções e ações essencialistas, já que se baseia(va)m em conceitos lineares, de ações rígidas e monológicas?

Outra perspectiva de concepção de língua foi sugerida, inicialmente, a partir da década 1930, como explanado na seção 2, com os novos conceitos sobre uma Educação Nova introduzidos nas formações docentes de Educação Básica dos Anos Iniciais em alguns estados, mesmo que de modo *embrionário*, com conceitos mais transformadores e emancipadores. No entanto, é de conhecimento de todos o quanto o peso da Educação Tradicional atravessou gerações no país, mantendo a perspectiva de ensino mediada por concepções de língua *objetiva abstrata* e *subjetiva idealista*, prevalecendo fortemente nas ações alfabetizadoras das escolas até a década de 1980 e que ainda muito persiste.

Essa "nova" vertente do ensino da língua era considerada uma modalidade mais interativa entre os participantes e o objeto de estudo (língua) nas escolas, com outras normatizações que escapavam às concepções monológicas. Contudo, foi a partir da década de 1980 que ela se fortalece e ganha rumo a um ensino e aprendizagem da língua a qual toma uma

concepção *transformadora* mediante uma *linguagem discursiva e dialógica* e segue se consolidando entre as pesquisas, nos documentos oficiais em Educação e nas formações docentes.

Essa "nova" concepção surge, naquela década, embasada por fortes correntes teóricas (socio)interacionistas e permanece até hoje, mesmo com tentativas de retrocesso dela por parte de governos, como ocorreu com a política pública educacional em alfabetização entre os anos de 2019 e 2022, além de provocar debates diversos sobre o modo de seu desempenho prático entre os professores. Esse debate acaba propiciando outras problematizações a respeito dos limites de conexões entre as concepções teóricas subjacentes a uma vertente humana de *concepção relacional* e as práticas pedagógicas alfabetizadoras nas escolas públicas, sobre a qual versa este trabalho.

Nessa direção e diante dessas concepções de Língua, a fim de elucidar melhor cada uma delas, Colello (2021), Colello (Aula 3, 2021), Frigo e Colello (2018), junto aos autores Fiorin (2018), Geraldi (1993), Micotti (2016) e outros, esclarecem e discutem os três modelos linguísticos dessas concepções: *objetivismo abstrato*, *subjetivismo idealista* e, o terceiro, *linguagem discursiva e dialógica*.

1) *Concepção de Língua Objetiva Abstrata:* quando há a crença em um homem essencial, com concepções fixas da aquisição de seus conhecimentos, as quais partem de conceitos de ensino e de aprendizagem empírica, com internalização de conhecimentos que estão no ambiente, "fora" do indivíduo.

2) *Concepção de Língua Subjetiva Idealista:* também se acredita em um homem com concepções fixas da aquisição de seus conhecimentos, essencialista, no entanto, com aquisição da linguagem em uma abordagem inatista da aprendizagem e do ensino. O conhecimento é inato, isto é, localiza-se em um dispositivo pré-formado interno ao indivíduo e desperta-se com a estimulação cognitiva e dos sentidos.

3) *Concepção de Língua Discursiva e Dialógica:* o homem é visto em constante transformação (transformismo), aprende em relação interativa com o objeto de seu conhecimento (no caso a língua) e na interação social, mediante à *Prática Discursiva*.

As concepções humanas essencialistas e/ou relacionistas dão origem aos modos de delinear o projeto educacional no país e, em específico, o de alfabetização. Implicam também modos de assimilar conceitos teóricos acadêmico-educacionais e de exercer práticas pedagógicas alfabetizadoras, por parte dos profissionais da educação (principalmente, professores), as quais contemplam concepções de ensino e aprendizagem completamente diferentes, que podem ser empírica, apriorista/inatista ou interacionista

[relacional/(socio)construtivista], gerando *tendências de transposições didáticas*, como afirmam Colello e Luize (2005).

As tendências de transposições didáticas serão tratadas no decorrer da próxima subseção, que contempla o levantamento bibliográfico das produções científicas que, de algum modo, tratam as limitações e modos de conexões entre teorias acadêmico-educacional e práticas pedagógicas de professores de Educação Básica – Anos Iniciais.

3.2 Tendências das transposições didáticas entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas nos resultados de pesquisas: em busca de conexões entre a formação e o trabalho docente

As investigações sobre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas nas diversas modalidades e áreas do conhecimento contemporâneo não são recentes e há maior incidência de publicações nos últimos quarenta anos em Educação.

Em uma rápida busca pelos repositórios de pesquisas nacionais, é possível encontrar estudos sobre o tema nas áreas de Saúde, Administração, Teologia, Direito, Educação, Educação Física, Filosofia, Matemática, Arte, Linguagens, entre outras, todas buscando de alguma forma entender a relação dos conceitos advindos das formações iniciais e/ou contínuas com as práticas do profissional, para uma atividade de trabalho com mais qualidade. Nesta pesquisa, o foco de concentração será nos artigos, dissertações e teses na área de Educação, especificamente, os estudos que contemplem Alfabetização e Pedagogia.

Ademais, na área educacional, particularmente em Alfabetização, delimitamos um marco para o início de buscas de publicações de pesquisas sobre a relação teoria e prática[30], considerando o ano de 1980, por ser esta a década que marca o advento do construtivismo com a publicação da obra de Ferreiro e Teberosky no Brasil (em 1985), a qual contribuiu com a ampliação da divulgação da teoria piagetiana, com a temática da construção da escrita pela criança, trazendo novos conceitos a Alfabetização. Logo após essa publicação sucedem as alterações da legislação referente ao direito à Educação, a Constituição de 1988 e a LDB em 1996, que asseguram – ao menos na letra da lei – a obrigatoriedade do acesso e da permanência das crianças em instituições educacionais, além de mais investimento em formação de professores.

[30] Nesta subseção, utilizaremos com mais frequência o termo "teoria e prática" por ser mais comum nas descrições dos textos das pesquisas. No entanto, buscamos focalizar as pesquisas que tencionaram pesquisar as relações entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas em aulas, sempre que possível em Alfabetização.

A partir dessas leis, no que tange à Educação, intensificaram-se preocupações com políticas públicas relacionadas à temática da alfabetização – que estavam em um alinhamento sequenciado de propostas políticas, como foi visto na subseção 2.1, porém, houve uma ruptura de conceitos teóricos embasadores dessas políticas públicas, iniciada em 2019 com a PNA (Brasil, 2019b e c), que se estendeu até 2023. Apesar disso, todas essas políticas registraram em seu escopo de documentos oficiais a perspectiva de melhoria (dos *rankings* avaliativos) das aprendizagens do brasileiro no período escolar, especificamente em língua portuguesa.

Para atender às novas exigências dessas duas principais leis (Constituição de 1988 e LDB 9.394/1996), e como recurso para vencer o alto índice de analfabetismo funcional da população brasileira na década de 1990, o governo federal apostou na inserção de novas propostas pedagógicas, que já vinham ganhando corpo mediante às contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, principalmente com a obra "A psicogênese da língua escrita" (1999), com primeira edição em 1985. Esta estremeceu as reflexões sobre as tradicionais práticas de alfabetização, exigindo mais esforços dos alfabetizadores para compreenderem teorias acadêmicas e passarem a verbalizar dificuldades ao estabelecerem conexões entre os "novos" conceitos e suas práticas.

Em decorrência disso, as investigações sobre o ensino da leitura e escrita de crianças, formações (inicial e contínua) do alfabetizador e ações práticas tomam nova direção, com problemáticas que visam à reflexão sobre o "modo como uma criança aprende a escrita", "modos de ensino para aprender a ler e escrever", "protagonismo do professor e seu fazer pedagógico", "formação do 'atual' alfabetizador", "protagonismo e autonomia da criança", como também a discussão sobre a "relação entre teorias e práticas na educação básica" possivelmente derivadas das influências teóricas da época, com enfoques cognitivistas e (socio)interacionistas.

Além disso, essas reflexões sobre teorias acadêmico-educacionais e práticas alfabetizadoras passam a ganhar destaque também, a nosso ver, porque ascendia a universitarização da profissão do professor, preconizada pela LDB 9.394/1996, a provocar outra relação dos alfabetizadores com essas teorias, elevando o nível das discussões e dos aprendizados no bojo do ensino superior, mesmo com tantos percalços em sua implementação (Sarti, 2019).

Por esse motivo, a revisão da literatura, neste trabalho, delimita o período dos últimos quarenta e quatro anos, **de 1980 a 2024**, considerando desde as publicações que tramitaram na época das alterações nas letras da Lei Constitucional de 1988 até a data atual, com publicações que impulsionaram novas reformas educacionais no país, homologação de outras leis, decretos,

diretrizes, resoluções e portarias a intensificar políticas públicas e também renovações de concepções de formações, como citamos, e que, consecutivamente, suscitam objetos de estudos para pesquisas dessa natureza, como esta, em que práticas pedagógicas e teorias educacionais em alfabetização podem ser analisadas quando dispostas em pratos de uma mesma balança.

A busca foi realizada em três momentos. Na fase de construção do projeto, buscou-se por trabalhos publicados nos períodos de 2010 a 2020; logo após a aprovação do projeto pelo programa de pós-graduação, percebemos a necessidade de retroceder as buscas até o período da década de 1980; e a terceira fase ocorreu durante a construção da tese, dando continuidade à atualização anual (de 2021 a 2024).

Assim, para realizar o levantamento da literatura, buscou-se por artigos, dissertações e teses sobre a temática, em periódicos e repositórios digitais de pesquisas acadêmicas. Foram consultadas as plataformas "Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes Teses e Dissertações", "Capes Periódicos", "Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações" – BDTD e "Revista Brasileira de Alfabetização" – RBA (vinculada à Associação Brasileira de Alfabetização – ABALF), a fim de localizar publicações daquele período na área de Educação, com estratos que indicavam qualidade da produção científica dos programas de pós-graduação. É importante lembrar que o periódico RBA teve sua primeira publicação em janeiro de 2015 e foi selecionado por tratar de temas específicos em alfabetização, com classificação de Qualis A2 (quadriênio 2017-2020).

A apresentação da literatura acadêmica de teses, dissertações e artigos, identificada no levantamento bibliográfico, compõe-se das seguintes etapas:

I. Coleta de teses, dissertações e/ou artigos publicados junto ao catálogo dos quatro repositórios acima estabelecidos entre os anos de 1980 e 2024, utilizando-se as palavras-chave: a) "alfabetização *and* conceito *or* teoria *and* prática", "alfabetização *and* teoria *and* prática" na área de Educação. O uso das aspas e primeiros refinos "manuais" restringiram a grande quantidade inicial de trabalhos apresentados pelo repositório digital para o total exposto na segunda coluna do Quadro 1.
II. Verificação, a partir desse levantamento, dos títulos selecionados pelo sistema mediante às palavras-chave, a fim de identificar e excluir as pesquisas duplicadas e distantes da temática.
III. Leitura e seleção dos trabalhos pelos resumos, segundo as características e os objetivos de cada pesquisa.
IV. Síntese dos dados obtidos por meio de quadros simples.

V. Leitura parcial/integral das pesquisas inseridas na temática próxima às relações estabelecidas entre Teorias e Práticas por professores (a leitura classificada como parcial justifica-se porque se aprofundou em apenas algumas seções de alguns trabalhos de tese/dissertação).

VI. Destaque e apresentação das pesquisas, a considerar somente as mais relevantes para a discussão da temática, reportadas na sequência desta apresentação.

Assim, segue **Quadro 1**, que resume o agrupamento das seleções de trabalhos localizados entre 1980 e 2024, mediante esses descritores.

Quadro 1. Resultado quantitativo da revisão de literatura na temática (1980-2024)

Repositórios digitais	**Total de trabalhos após procedimentos do item I**	**2º filtro – item II e/ou III das etapas programadas**	**Quantidade de trabalhos lidos de modo parcial ou integral – item V**		
			Dissertações (D)	**Teses (T)**	**Artigos**
Capes Teses (T) e Dissertações (D)	***2.719*** D = 1.815 T = 904	***384*** D = 251 T = 133	***62***	***39***	-
BDTD	***1.179*** D = 934 T = 245	***32*** (excluindo as repetidas da Plataforma Capes)	***24***	***8***	-
Capes Periódicos	***233***	***197***	-	-	***79***
RBA/ABALF (Qualis A2)	***74***	***68***	-	-	***38***

Fonte: autoria própria (2024).

Após examinar os títulos e resumos dos trabalhos publicados, retirando os duplicados nas plataformas ou que não contemplavam a temática, e ler, na íntegra, os trabalhos referidos no quadro, identificamos **21 artigos, 19 dissertações e 14 teses** que envolviam formação e trabalho docente com alguma ênfase na "relação teoria e prática de alfabetizadores" e de "transposições didáticas de conceitos científicos".

Assim, buscamos primeiramente os trabalhos que tomavam por **objeto de estudo** as "relações entre teorias e práticas em alfabetização". Verificamos que a maioria dos estudos encontrados focalizava essas relações de modo secundário, ou seja, tinham por foco outros objetos de pesquisa como o "trabalho docente alfabetizador", a "formação docente do alfabetizador" e a "alfabetização", porém todos exaltaram a importância dessa relação. Quando nos aprofundamos um pouco mais nessa análise, encontramos pesquisas referentes às

facilidades ou dificuldades de “transposição didática” dos conhecimentos estudados em formações, por professores, com destaque nessas relações entre teorias e práticas pedagógicas propriamente ditas, no entanto ainda apresentavam lacunas de estudos para uma real compreensão.

Foram encontrados trabalhos que discutiam incentivos, locais e momentos que, em uma formação (inicial ou contínua), possivelmente favoreceriam conexões mais assertivas das teorias acadêmico-educacionais e das práticas pedagógicas, discutidas e vivenciadas nas escolas ou nos locais de formação, porém permanecia em aberto mais detalhamento dessa “conexão”. O resultado desse levantamento será abordado nesta subseção, o qual está distribuído entres as tendências de transposição didática dispostas nas pesquisas.

Antes de iniciar, é importante salientar que, nesse levantamento bibliográfico, verificamos fortes discussões nas publicações sobre pesquisas relacionadas à alfabetização, em seu período inicial de 1980 (Micotti, 1980, 1994, 1997, 1998a, 2004, 2007; Soares, 2004, 2017; Colello, 1990, 2004, 2007; Kramer, 2000; Mortatti, 2010; Teberosky, 1990-1991). O momento era propício para buscar delinear o “novo” rumo das propostas educacionais nessa área com as contribuições do construtivismo e suas vertentes, concepção de letramento e a formação inicial de professores em nível universitário, mobilização de políticas públicas para formações continuadas dos alfabetizadores, em um contexto histórico como o elucidado por Mortatti (2014, p. 24):

> Com o fim da ditadura política que sucedeu o golpe militar de 1964, a partir da década de 1980 se intensificaram a denúncia da “crise da educação” e os debates sistemáticos sobre a persistência do “ensino tradicional”. No contexto de reorganização política e social do Brasil, esse debate envolveu diferentes sujeitos e segmentos representativos da sociedade civil brasileira, especialmente professores do ensino de 1º e 2º Graus e do ensino superior e entidades que os representavam. Visando à construção da educação democrática para uma sociedade democrática, foram-se formulando e implementando programas governamentais, como aqueles destinados à superação da “crise da educação” e as correlatas “crises da alfabetização” e “crise da leitura” no Brasil. Foi-se intensificando, então, o interesse pelo estudo e pela pesquisa, em programas de pós-graduação de educação, sobre esses e outros problemas educacionais.

Com base nessas concepções de alfabetização, em uma perspectiva interacionista do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, e democrática do saber, mediante às concepções dialógicas de Língua – notadamente das inovações científico-pedagógicas após 1980 –, buscou-se verificar as entrelinhas das relações e possíveis conexões entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas na revisão do insumo acadêmico.

Assim, a discussão dos resultados das pesquisas nessa temática será apresentada a partir de cada *tendência de transposição didática*, que juntas buscam sistematizar fundamentalmente *como* essas conexões se fortalecem ou se rompem nos momentos de formação e de trabalho docente do educador do Ensino Básico, em específico, o alfabetizador, pois os problemas dessa conexão já foram enfatizados.

Mediante ao exposto, seguem as tendências de transposição didática[31] entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas:

a) Interferência da experiência pessoal na relação entre teoria acadêmica e prática pedagógica do professor.
b) Rupturas e aproximações entre a assimilação conceitual e a aprendizagem da transposição didática durante as formações iniciais.
c) Rupturas e aproximações entre a assimilação conceitual na continuidade das formações e autoformação.
d) Valorização da Pedagogia como ciência e outros modos de formação docente: entre aproximações e rupturas das teorias acadêmicas com as práticas em aulas.
e) Rupturas e aproximações entre a assimilação conceitual e a transposição didática na prática do trabalho docente.

Cada tendência será discutida a fim de perceber as diversas conexões, ou ausência delas, entre os estudos teóricos e a prática pedagógica que podem ser encontradas no trabalho docente.

a) Interferência da experiência pessoal na relação entre teoria acadêmica e prática pedagógica do professor

Nesta pesquisa, focaliza-se a *formação inicial* a partir do momento da preparação *formal à docência* em Nível Médio e Universitário. Porém, pode-se questionar: é possível marcar um início de formação da profissão docente, ao pensar que o *contato prático* dos indivíduos com o ambiente dessa profissão ocorre desde a infância? Até que ponto os professores alfabetizadores (não) transpõem em suas práticas pedagógicas as suas próprias experiências de aprendizagem alfabetizadora, os conhecimentos que foram construindo desde a Educação Básica (mesmo que

[31] As Tendências de Transposição Didática abordadas neste texto busca discutir como essas conexões são elencadas no repertório de pesquisas acadêmicas e são adaptações das propostas de Colello; Luize (2005). O termo "transposição didática" foi originalmente cunhado por Chevallard (1991).

não intencional), e que pode prevalecer como força motriz em seu ensino da alfabetização, conscientemente ou não? Notou-se, com autores como Piaget (1973) e Perrenoud (2001), que novos esquemas *podem* desenvolver a estrutura cognitiva desde que assimilados, porém o *habitus*, como de experiências pessoais com a temática da alfabetização, não poderiam enfrentar mecanismos de resistência aos conhecimentos acadêmicos e prevalecer nas ações práticas do trabalho? Não se teria controle sobre isso, porém é importante se lembrar desse fator porque, muitas vezes, é o que sustenta a relação entre os conhecimentos sobre o ensino e suas ações.

Sabe-se que as vivências da pessoa no ambiente das escolas de Educação Básica em determinadas fases da vida atravessam experiências pessoais diferentes, sendo únicas: como aluno na infância e adolescência, como estagiário ou bolsista docente durante a formação inicial em licenciatura e como profissional da carreira docente.

No entanto, a construção do conhecimento e de uma identidade profissional acontece por sucessivas transformações cognitivas (entre outros fatores) ao longo da vida, assim, os "saberes anteriores" normalmente não são desprezados de imediato em novos esquemas, há uma evolução a "novos saberes" no contato com as novidades. Para se tornar professor, é fundamental, e primam as leis educacionais, que esses *novos saberes* venham dos conhecimentos advindos da formação institucionalizada (acadêmica) para o exercício da profissão. Por isso, e por diversos outros fatores, apesar de serem experiências diferentes atravessadas ao longo da trajetória acadêmico-escolar (da infância e do adulto), algumas delas, se não forem devidamente transformadas e desenvolvidas, podem reincidir nas ações docentes.

Nessa perspectiva, o trabalho de Mizukami (1986, p. xvi), realizado no auge das discussões iniciais sobre as "novas" abordagens didático-pedagógicas dos anos 1980, reflete sobre "o que fundamenta a ação docente", ao buscar realizar entrevistas com professores e fazer um estudo exploratório do comportamento de ensino de situação em aulas, nas quais se manifestam diversos posicionamentos. Verificou-se, contudo, distorções entre os discursos e as ações práticas declaradas pelos docentes, quando diziam demostrar preferência pela abordagem cognitivista nas aulas, dentre as suas "opções teóricas declaradas", porém, nas práticas pedagógicas prevaleciam ações do ensino tradicional.

A partir dessas conclusões da autora, é possível inferir os motivos em que as práticas pedagógicas tradicionais desses professores persistem no tempo e no espaço escolar. Um deles aparenta ser a interferência das próprias experiências das vivências pessoais desse professor (desde a infância nos ambientes escolares, partindo do dito comum "assim o ensino sempre foi, sempre deu certo e assim será"), ao reproduzi-las na prática. Outro motivo pode advir de uma perspectiva social, como a de seguir as trilhas de modalidades de ensino vigentes desde os

tempos remotos da história educacional do Brasil, como as tecnicistas, por insegurança ou por falta de clareza de uma prática na abordagem interacionista.

Com isso, na pesquisa de Mizukami (1986), apesar da preferência declarada pelos professores por abordagens mais interacionistas, o ensino tradicional alcança o século XXI ainda reincidindo sua forte presença nas práticas escolares, mesmo com exemplos de propostas mais dialógicas no decorrer do século XX, como as propostas escolanovistas nas décadas de 1930, a abordagem sociocultural de Paulo Freire nos anos de 1960 e as propostas cognitivistas após os anos de 1980.

No entanto, qual seria a conjuntura de concepções atuais dos professores alfabetizadores? As pesquisas do *Grupo de Estudos e Pesquisas "Raios de Sol"* (Schuveter, 2008; Guilherme, 2011 e Possatti, 2016) têm acompanhado o ensino, suas práticas e concepções, e verificou que o discurso declarado do docente tem se aproximado mais das práticas pedagógicas reais, isto é, discursam sobre o que realmente praticam. Desses discursos e a partir de episódios de observações de aulas, as concepções diretivas e monológicas ainda persistem com predominância considerável, porém já se iniciam "tentativas", ou podemos dizer, *tendências* de ações mais dialógicas no ensino alfabetizador, mesmo que isoladas de um contexto de trabalho nessa perspectiva.

Assim, ao verificar os discursos dos professores nos dias de hoje, pressupomos encontrar outras marcas dessas tendências dialógicas, o que nos leva a acreditar na possibilidade de maior estreitamento nas relações entre as teorias estudadas na academia e as práticas alfabetizadoras.

b) Rupturas e aproximações entre a assimilação conceitual e a aprendizagem da transposição didática durante as formações iniciais

Partindo do princípio que, durante a formação inicial da carreira de professor de Educação Básica, há um contato mais aprofundado com teorias educacionais diversas, práticas de estudos e pesquisas na área, imersão no campo da prática educadora como ambiente (futuro) de trabalho, considera-se que essas experiências e aprofundamentos com teorias acadêmicas e práticas pedagógicas corroborem com o exercício cotidiano da profissão, especificamente, com o modo de interação entre as teorias acadêmico-educacionais e o ensino. Mas o que as pesquisas revelam sobre essa perspectiva?

Sobre o assunto, há pesquisas que objetivaram discutir a temática da relação teoria acadêmico-educacional e as práticas nas escolas no âmbito da formação inicial (nas disciplinas,

estágios supervisionados, programas de incentivo como Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID e Residência Pedagógica, contato com pesquisas), da formação continuada (em serviço e nos cursos oferecidos pelo governo ou particular) e autoformação.

Dentre as pesquisas que abordam a relação entre a teoria acadêmica e prática pedagógica no âmbito da formação inicial do professor de Educação Básica (que pode refletir no trabalho docente), tem-se, primeiramente, as que abordam a importância de o professor adquirir o conhecimento sobre procedimentos de pesquisa, como levanta Nunes (2008, p. 97) sobre o **professor-pesquisador**, para um possível estreitamento das dicotomias entre "pesquisas em Educação" e práticas pedagógicas.

A autora traz a problemática em discussões com vários outros autores estrangeiros e nacionais, afirmando que, para muitos professores, a teoria e a pesquisa discutidas no âmbito acadêmico ocupam um papel secundário na formação de educadores e, por outro lado, o instinto e a experiência adquiridos em sala de aula passam a ser considerados como fontes principais de conhecimento no trabalho docente:

> A literatura sugere que os cursos de formação de professores têm um limitado impacto na prática de sala de aula (Richardson, 1994; Landrum, Cook; Tankersley, 2002; Greenwood, 1998; Gersten; Smith-Johnson, 2001; Tardif, 2000; Lüdke; Cruz, 2005). Nesses programas instrucionais, uma série de técnicas e informações são apresentadas de forma desconexa e isolada (Gersten; Smith-Johnson, 2001), tornando difícil a sua implementação em contextos reais. Na maior parte dos cursos *lato sensu*, por exemplo, essas informações são expostas e discutidas de forma coletiva, enquanto que a literatura tem sugerido que formas individualizadas de ensino têm apresentado resultados mais promissores na aprendizagem do professor (Langone; Koorland; Oseroff, 1987; Fuchs; Fuchs, 2001; Abbott *et al*.,1999). (Nunes, 2008, p. 102)

É um grande desafio pensar em formações docentes que contemplem as individualidades, como indicada pelos autores na citação acima, porque essas normalmente são coletivas. No entanto, refletir sobre modos de formação individualizada, que ocorrem *in loco*, em serviço, seria primordial para entender a realidade do trabalho coletivo/individual das unidades educacionais.

Nunes (2008, p. 103) levanta um dado de pesquisa interessante, que possibilita ir ao encontro dessa discussão sobre as "formas individualizadas de ensino" ao professor. Ao citar Stenhouse (*apud* Ramos, 2005, p. 56), a autora concorda ser "imprescindível que os cursos (de formação de professores) repensem suas práticas, enfatizando a importância da pesquisa científica na formação do professor" e "a pesquisa deveria ser a base do ensino dos professores".

A "**formação em pesquisa** é o que permite, na concepção desse autor [Stenhouse], que o professor desenvolva uma consciência crítica de suas ações", posicionando-se em defesa do "professor-pesquisador" (Nunes, 2008, p. 103, negritos nosso). Com essa citação, permite-se a

interpretação de que o exercício de se fazer uma pesquisa científica pode potencializar maior reflexão docente sobre suas ações no trabalho do magistério. Seria uma oportunidade de aprofundamento das teorias acadêmico-educacionais? O entendimento dessas teorias garantiria uma conexão assertiva com as práticas pedagógicas?

Para isso, a autora (2008, p. 103) conclui, com Lüdke e Cruz (2005), que a **formação científica** não deve ter uma conotação unicamente acadêmica, mas "favorecer o trabalho voltado às questões diárias das salas de aula", sugerindo uma relação mais estreita com as práticas docentes. Nunes (2008, p. 97) ainda aborda diretrizes para a reunificação dos conceitos entre teoria e prática educacional, na formação profissional do professor-pesquisador, na participação de pesquisadores no cotidiano da escola e no trabalho colaborativo entre o pesquisador acadêmico e o professor da sala de aula. Com isso, a pesquisa não permanece estranha para aquele ambiente, ao estar mais presente na escola.

Nessa perspectiva de visão do **professor-pesquisador**, Silva (2011) destaca a questão da relação teoria e prática e as abordagens contemporâneas que defendem a pesquisa como princípio educativo e formativo na formação e na prática do professor, particularmente a **pesquisa-ação do professor sobre sua prática** educativa, contando ou não com a colaboração de especialistas da universidade. Parte-se do pressuposto de que a concepção da relação teoria e prática, formulada nessas abordagens de formação se sustenta em uma dupla perspectiva: inicialmente se separa e depois tenta-se identificar ou articular essas instâncias. Isto é, pode ser entendido como que, em determinados pontos, essa conexão se romperia e depois tornaria a se identificar, articulando-se em momentos do processo da prática da pesquisa-ação.

Assim, Silva (2011) realizou um estudo teórico o qual selecionou modos (que chamou de *abordagens*) de formação docente centrados na pesquisa, os quais contemplavam dois aspectos, a perspectiva prática e a perspectiva crítica, utilizando a tipologia empregada por Carr e Kemmis[32]. Ela concluiu que as implicações dessa concepção de dupla perspectiva da relação teoria e prática nas abordagens de formação centrada na pesquisa representam, por um lado, o risco de um praticismo na educação ou a prevalência da prática sobre a teoria. Por outro lado, há o risco de uma teoria instrumentalizada, ora orientada para solucionar problemas educacionais, ora para guiar ou informar a ação docente. Em ambos os casos, existem implicações educacionais que concorrem para a manutenção e o reforço da racionalidade técnica e cientificista da educação.

[32] Referência utilizada pela autora: CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming critical.* Victoria: Deakin University Press, 1986 e CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoria critica de la ensenanza*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

Outras discussões acadêmicas sobre a formação inicial de professores também abordam a temática teoria acadêmico-educacional e prática pedagógica em algum momento de seus textos a refletir como melhor contribuir com essa intersecção. São pesquisas que se debruçam em investigar algumas disciplinas do curso de Pedagogia, as quais objetivam estudar a aprendizagem dos conceitos de alfabetização, como as disciplinas de Didática, Metodologia do Ensino, Alfabetização e Letramento e Estágio Curricular, entre outras, em que se busca fazer uma reflexão junto às práticas docentes.

Ao investigar as contribuições da disciplina de Didática, no curso de Pedagogia, como campo teórico-prático, para os estudantes e professores em atuação, "tendo a práxis como categoria central", Moura (2015, p. 5) verificou com sua tese que "a concepção da disciplina [de Didática] está relacionada à compreensão de que ela pode colaborar com o trabalho docente – mesmo isso não tendo ocorrido com todos os profissionais investigados", porém adverte que somente esse componente curricular "não dá conta de todos os entraves enfrentados durante o ensino". A maioria dos professores entrevistados dessa pesquisa identificou a disciplina como fundamentalmente teórica e, para que contribua de modo efetivo à formação docente, "ela precisa se aproximar mais da realidade vivenciada nas escolas, relacionando teoria e prática".

Moura (2015, p. 5) constata que "nem mesmo os temas considerados clássicos foram estudados por todos os profissionais formados e que, entre os temas 'novos', a tecnologia não foi debatida durante a disciplina". Outro dado apresentado é o de que a temática da interdisciplinaridade foi tratada de maneira superficial na disciplina, segundo os professores, pois estava apenas vinculada aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nessa pesquisa, os estudantes de Pedagogia revelaram em resposta a questionários a curiosidade em entender o que é, realmente, a *didática*, e, incentivados pela pesquisadora a defini-la, expuseram uma concepção bastante relacionada à aprendizagem de métodos e técnicas de ensino, a partir de uma compreensão de ensino como transmissão de conteúdo, considerando que a Didática é a disciplina que garantiria a eficácia desse processo.

Assim, ao estudar as percepções dos pedagogos em formação e em atuação sobre a Didática, Moura (2015, p. 6) verifica a falta de maior relação entre teorias estudadas e práticas em aulas, da necessidade de se aproximar a universidade às escolas e aos professores em atuação, como também da análise mais profunda dos temas clássicos e das principais abordagens das temáticas mais emergentes no ensino.

A questão da necessidade de aprofundamento dos temas clássicos, na formação inicial, e das abordagens dos fazeres docentes, no momento do ensino nas escolas, presente nas

respostas dos participantes da pesquisa de Moura (2015), remete-nos a uma das afirmações de Libâneo (2013, p. 77), com referência aos cursos de formação inicial de professores:

> [...] um curso de licenciatura para professores dos anos iniciais do ensino fundamental necessita prover o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados; a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, em função do trabalho na escola; e uma visão dos contextos em que se dá o ensino, para assegurar sua qualidade.

Esse enfoque das licenciaturas buscarem por qualidade do ensino dos futuros professores, apresentado por pesquisadores, manifesta-se em programas criados pelo governo e parcerias ao aprimoramento dessa modalidade, também do curso de Pedagogia. São iniciativas com fomentos como o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID* e o *Programa Residência Pedagógica – PRP* e novas propostas de trabalho do *estágio curricular supervisionado.* Essas diligências abrem um campo vasto às pesquisas, enriquecendo a literatura acadêmica com dados consistentes de que a aproximação com a realidade escolar, ocorrida logo na formação inicial, amplia o leque de possibilidades de atuações mais eficazes e seguras do futuro profissional e, possivelmente, de conexões entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas.

Com a implementação do PIBID[33], em 2007, muitos trabalhos científicos focalizaram a relação do estudante de Pedagogia com as práticas alfabetizadoras, realizadas nas escolas. Esses trabalhos intensificam as reflexões sobre a relação entre teoria acadêmico-educacional e prática pedagógica, a exemplo da dissertação de Fernandes (2015) e da tese de Sousa (2013).

Fernandes (2015, p. 151 e p. 155) afirma que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID "tem entre seus objetivos contribuir para a articulação entre a teoria e a prática na formação docente, bem como para o estreitamento do vínculo entre IES [Instituto de Ensino Superior] e escola básica, designada como ambiente privilegiado de formação", propiciando a imersão antecipada do licenciando na cultura escolar em um momento em que ainda recebem "orientação/estudo (ou deveria ter) que direcionam ou dão suporte para o planejamento das atividades nas escolas".

A autora (2015, p. 20) investigou a forma como a participação prolongada e sistemática propiciada pelo PIBID, em práticas pedagógicas diretamente ligadas à alfabetização, pode afetar a formação inicial do professor alfabetizador, diminuindo o "choque de realidade" e aprimorando a capacidade de mediação docente. Segundo a autora (2015, p. 153; p. 158), há

[33] BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

pouca ênfase nos relatos dos bolsistas do PIBID, publicados nos *blogs* Pibid Alfabetização, sobre o estabelecimento das relações entre teorias e práticas. Nesses relatos, há "o predomínio de aspectos descritivos e técnico-operacionais, com pouca referência às teorias pedagógicas e de outras áreas do conhecimento que serviriam de suporte para as estratégias escolhidas e documentadas nos planos de ensino publicados", já que o PIBID "mostra relevante potencial para minimizar a problemática polarização entre teoria e prática, marcada em diversas pesquisas no campo da educação, justamente pela proposta de imersão no cotidiano escolar". Porém, nos relatos dos bolsistas, há poucas menções de referenciais teóricos, "algumas vezes feitas de maneira superficial ou desconectada em relação à atividade realizada, indicando que a dicotomia teoria e prática precisa, ainda, de maiores investimentos para ser sanada" (p. 158-159).

Três dimensões de saberes na prática de ensino pelo PIBID, relacionadas à formação inicial do professor alfabetizador, são especificadas na tese de Sousa (2013). Essa pesquisa destaca a relevância da Prática de Ensino no Curso de Pedagogia como importante espaço de ensino, de aprendizagem e de articulação de saberes na e para a formação do professor alfabetizador, que contemplem as diversas faces da aprendizagem do ensino, em articulação permanente com os saberes docentes, sendo o PIBID um recurso favorável. Essas três dimensões de saberes abarcam os saberes pedagógicos, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, quais sejam: *saberes mobilizados; saberes inicialmente refutados; saberes (re)elaborados*. Esses saberes vão se constituindo em um modo contínuo de dúvidas, contradições, questionamentos, leituras, reflexões e diálogos, caracterizando-se em um movimento dialético de ação-reflexão-ação para o aprimoramento da relação entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas, e, ao concluir, a autora enfatiza que, para os cursos de licenciatura escaparem da promoção de "situações de práticas apenas burocráticas e imaginárias, que pouco contribuem para o saber fazer do professor", há "a necessidade de se pensar em uma articulação entre as disciplinas e eixos norteadores do currículo do Curso de Pedagogia capaz de contemplar, *efetivamente*, a relação entre teoria e prática" (Sousa, 2013, p. 159, itálico da autora).

Outra iniciativa referente à formação docente é o *Programa Residência Pedagógica (PRP)*[34] – instituído pelo Ministério da Educação em 2018. Esse programa integra a Política Nacional de Formação de Professores, em parceria com as redes públicas de Educação Básica,

[34] BRASIL. **Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Diário Oficial da União, nº 41, de 01 de março de 2018, Seção 1, p. 28. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF.

e tem como finalidade possibilitar a inserção de estudantes de cursos de licenciatura no ambiente escolar com fomento de bolsa, para estreitar a relação entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Santana e Barbosa (2020, p. 8) investigou sobre o "duelo entre teoria e prática" no PRP, considerando a reformulação do estágio, a relação universidade e escola, a associação desse Programa à Base Nacional Comum Curricular e a autonomia das instituições formadoras. Ao comporem um *corpus* de análise documental de portarias, editais e manifestos de entidades de ensino superior, rede pública e outras, com foco na residência pedagógica, as autoras (2020, p. 8) constatam que, no âmbito do PRP, "a proposta apresentada não deixa claro como a teoria vai subsidiar a prática nem vice-versa", porém retomam a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que institui o Programa de Residência Pedagógica, em que consta a afirmação de que o licenciando (residente) "exercite de forma ativa a relação teoria e prática". No entanto, esse incentivo tende a enfatizar mais a "dimensão prática, mas sem clarear como ela se articula com a teoria" (Santana e Barbosa, 2020, p. 9).

Assim, indicam a necessidade de reestruturação do PRP, levando em conta um conjunto de diretrizes curriculares existentes no Brasil. Isso não significa que o programa deva se restringir à legislação vigente, mas tomá-la como ponto de partida para a problematização e orientação das condutas, sem desconsiderar as particularidades advindas dos cursos de licenciatura nem da Educação Básica.

Somado a esses programas, existe o *estágio curricular supervisionado* na graduação em Pedagogia, o qual tenta estabelecer uma ligação entre os conhecimentos aprendidos no Ensino Superior e a realidade prática nas escolas. Este enseja a oportunidade de observar e vivenciar práticas alfabetizadoras de professores em atividade nas escolas, a fim de refletir sobre os saberes adquiridos das teorias que os graduandos estão aprendendo e assimilando nessa formação.

A importância do estágio vem aumentando nos últimos anos, pois este já foi de duração insuficiente e seu conteúdo pouco relacionado ao aprendizado teórico que o precede (Lüdke e Cruz, 2005) e, atualmente, quando é visto como modo de estabelecer uma ponte no âmbito dos conhecimentos dados na literatura acadêmica com as vivências das realidades práticas, pode contribuir com a qualidade da formação inicial. Pesquisas como o artigo de Sommerhalder *et al* (2016) e a tese de Cyrino (2016) vão ao encontro desta afirmação.

Sobre o estágio curricular supervisionado, a pesquisa de Sommerhalder *et al* (2016, p. 292) revela uma multiplicidade de sentidos construídos por estudantes de Pedagogia a respeito da relação entre teorias derivada das pesquisas e práticas pedagógicas, a partir da vivência do

estágio nos anos iniciais do ensino fundamental para cumprimento do curso. A pesquisa enfatiza que um dos fatores a serem avaliados seria "o exercício de diálogo das aprendizagens teórico-práticas do curso com as realidades da escola e de sala de aula encontradas no campo de estágio, revelando que o conhecimento teórico é um alimento para a futura prática profissional" com novos olhares sobre "o cotidiano escolar, a docência e as práticas pedagógicas no ensino fundamental, em um movimento colaborativo para a construção da identidade profissional".

Esse aspecto "colaborativo" também é identificado na pesquisa de Cyrino (2016), porém entre estagiários e professores de Educação Básica. Ao realizar um vasto estudo sobre a importância do estágio supervisionado no curso de Pedagogia, para a formação de professor de Educação Básica no primeiro ciclo, a pesquisadora acompanha e elabora com estudantes de Pedagogia e professores da Educação Básica I (Ensino Fundamental I) dispositivos de formação docente, tanto para os estagiários vivenciarem mais efetivamente as práticas nas escolas, ao relacionarem as teorias discutidas no curso, quanto as professoras de carreira terem um instrumento para auxiliar esses futuros professores e para fortalecerem a criticidade do exercício de sua própria profissão.

Cyrino (2016, p. 97) explica que considera os dispositivos formativos como uma possibilidade aos futuros professores e docentes em exercício de sistematizarem suas práticas a fim de conceituá-las, torná-las racionalizadas e, portanto, profissionais. Para ela, "os dispositivos visam orientar o olhar e possibilitar o desenvolvimento de práticas reflexivas, indo além da ideia de controle de práticas, por exemplo". Compartilha com Sarti (2009; 2013) a identificação do docente da escola, o qual recebe os estagiários como "professor-parceiro" e parte da perspectiva de um acompanhamento compartilhado de estagiários, pautado na parceria entre universidade e escola.

Nas reflexões apresentadas pelas pesquisadoras, o estágio é aquele momento do curso de formação inicial que pode favorecer o estabelecimento da relação entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas pelos estudantes, quando se deparam com a realidade escolar e quando discutem essa realidade na universidade. Ao encontro dessa ideia sobre o estágio curricular supervisionado como o momento plausível da formação inicial para mediar os conhecimentos aprendidos na Universidade com os saberes adquiridos das práticas escolares, retomamos a pesquisa de Nunes (2008, p. 102), quando afirma, com os autores Brookhart; Freeman, 1992; Wideen; Mayer-Smith; Moon, 1998, que os "estudantes de licenciatura tendem a enfatizar os aspectos interpessoais da profissão e considerar a experiência de campo e o estágio profissional como melhores recursos na formação do professor do que as aulas teóricas".

Sobre essas afirmações, Nunes (2008) aponta lacunas de formação inicial da docência em muitos cursos de graduação (reportamos à Pedagogia), de contato com o campo de futuro trabalho (escolas) nos períodos de estágio e de qualidade e aproveitamento das primeiras experimentações, pois são momentos que podem propiciar reflexões dos conteúdos teóricos estudados na faculdade e das práticas pedagógicas discutidas ou vivenciadas para a produção de sentido dessa relação ao futuro trabalho docente, além de os professores se encontrarem em recentes relações com os estudos e discussões teóricas, fase das primeiras descobertas em educação.

No entanto, são muitos os desafios enfrentados durante o período de realização do Estágio Supervisionado, podendo até implicar o truncamento das conexões entre as teorias acadêmicas aprendidas nas disciplinas com as ações do cotidiano prático, seja por meio de observações e de regências. O estágio é um momento visto como fundamental na formação inicial para exercer a conexão entre teoria acadêmica e prática pedagógica, porém, muitas vezes, sofre o desgaste da falta de alguns aprofundamentos dessas dimensões.

As pesquisas citadas, como também as de Lüdke (2012, 2013), vêm denunciando as dificuldades do estágio supervisionado, como a falta de parcerias entre escola e universidade, de preparação do orientador do estágio, de envolvimento do estudante com o seu processo de aprendizado em realizar o estágio de modo efetivo, de práticas de diálogo constante entre escola-universidade, do orientador de estágio com estudantes e com o professor "parceiro" (Sarti, 2009, p. 138); além da falta de bons registros dos processos de aprendizagem, como explica Nòvoa (2009, p. 182), pois o "registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência de seu trabalho e da sua identidade como professor", possibilidade de maior espaço e tempo para práticas diversas de reflexão-ação (Shön, 2000) e uma interpretação assertiva da realidade em relação aos conceitos estudados na Universidade, entre outros. Essas faltas podem provocar as rupturas na possibilidade de uma melhor conexão entre as dimensões destacadas.

Diante dessa necessidade de aprofundamento, dos conceitos teóricos acadêmicos e práticos do campo empírico de aprendizagem (na escola, nos estágios), é necessário direcionar o olhar para a fundamentação teórica estudada, a fim de perceber, de fato, a perspectiva científica da Pedagogia, assim como foi tratada com mais detalhes na seção 2 desta pesquisa.

Quando se percebe o cunho profissional da ciência educacional, considera-se inaceitável formatar os conhecimentos em compartimentos isolados, estabelecendo a *caixa das teorias acadêmicas*, quando se trata de aprendizagem, e a *caixa das práticas pedagógicas*, quando do trabalho docente do professor alfabetizador. Certamente, são *conhecimentos* relativos a

diferentes *caixas* (culturas), os primeiros estão no bojo das Academias e os segundos no cotidiano escolar repleto de práticas e experiências que parecem, muitas vezes, funcionarem autonomamente.

No entanto, a tese que se quer alcançar é a de que, ao buscar colocar esses *conhecimentos* fora das *caixas*, em uma conexão dialógica entre si, essa intersecção pode vir a favorecer uma melhor reflexão sobre a qualidade no ensino. E a compreensão existente é de que isso seria aprendido.

c) Rupturas e aproximações da assimilação conceitual na continuidade das formações e autoformação

Para além da formação inicial, há outros caminhos, apontados por pesquisas no Brasil, de *formações continuadas aos professores de carreira*, que enfatizam a preocupação de se adequar os conceitos teóricos estudados nesses cursos de formação em conexão com as práticas pedagógicas correspondentes. Dentre os cursos oferecidos pelos programas de governos, podemos citar *o PNAIC,* por exemplo; as formações em serviço vinculadas às *Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs*; e, *cursos de curta duração* oferecidos, normalmente, pelas redes públicas de ensino.

Ao pensarem a formação de professores alfabetizadores, na perspectiva de que a apropriação da linguagem escrita representa uma nova qualidade de pensamento, de vida e de participação para todas as crianças, Rocha e Bissoli (2016, p. 2513-2514) concluem que formar professores alfabetizadores implica rever e ressignificar as relações entre teoria acadêmica e prática pedagógica, de modo que contribuam para que a linguagem escrita seja uma capacidade efetiva e significativa, ao prover espaços, tempos, relações e oportunidades para que "eles mesmos, adultos, desenvolvam-se como efetivos leitores e escritores".

Os dados revelam, mediante entrevistas com alfabetizadores, que a formação docente ainda não consegue resolver o problema da relação entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas. Para resolver essa questão, há necessidade de desenvolver o pensamento conceitual dos professores alfabetizadores, e *isso também precisa ser ensinado,* com trabalho intencional, sistemático e objetivo sobre os constructos das Ciências, das Artes, da Filosofia, no apoio ao desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, na abrangência das ações práticas em aulas de alfabetização.

Assim, a apropriação desses e de outros conceitos é o elemento-chave do desenvolvimento das consciências na perspectiva dialógica, sendo preciso que os professores

em formação tenham acesso a textos variados, à cultura geral ampla e aos conhecimentos específicos daquilo que caracteriza o desenvolvimento das capacidades de ler e de escrever para além da técnica e rumo à produção de significados e sentidos, ampliando referências de estudos, para que seja "o portador de cultura que ajudará a intervir de maneira significativa na apropriação da linguagem escrita das crianças" (Rocha e Bissoli, 2016, p. 2513).

Em contribuição com o ensino de alfabetização, mediante a uma *proposta de formação continuada de professores, o PNAIC* mostrou-se atuante em propiciar reflexões entre orientadores e participantes das formações sobre conceitos e ações práticas alfabetizadoras. Encontramos vários estudos sobre a questão, dentre os quais destacamos as dissertações de Sousa (2019), Lucca (2018), Corsi (2017) e Silva (2016).

Os pesquisadores Sousa (2019), Corsi (2017) e Silva (2016) estudaram as relações dos conteúdos conceituais ministrados pelo PNAIC com a prática alfabetizadora. Assim, ao observar e entrevistar professores alfabetizadores para verificar a efetividade das ações do PNAIC no aprimoramento e desenvolvimento profissional docente, sendo esse um dos principais objetivos do Programa, Sousa (2019) confirma esse avanço e nota que os professores são conscientes sobre a importância da formação continuada na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a reflexão teórica e prática.

Corsi (2017) buscou compreender como os professores utilizavam os fundamentos do PNAIC e os transformavam em práticas pedagógicas. Verificou, na fala dos professores, que o PNAIC contribuiu para o aprimoramento das práticas pedagógicas, porém os dados de observação não revelaram mudanças significativas de concepção das participantes sobre alfabetização, nem de suas práticas pedagógicas, o que ressalta a necessidade do desenvolvimento de práticas formativas no interior das escolas, dentro do contexto e da realidade específica, não apenas em formação em larga escala, como foi concebido pelo Programa.

Sobre essas rupturas de assimilação de novos conceitos pelo professor na transposição didática, Colello (2007) parte da hipótese de que a proposta de intervenção didática e a dinâmica em aulas são subsidiadas por concepções docentes que são, muitas vezes, reducionistas ou equivocadas. Para essa discussão, a autora elabora um mapeamento exploratório das tendências metodológicas no ensino da língua escrita e analisa os princípios subjacentes à organização do trabalho escolar, verificando *dois estágios de dificuldades* inerentes à transição da teoria acadêmica à prática pedagógica:

1. importa viabilizar ao professor a efetiva assimilação de teorias capazes de funcionar como referencial de concepções ou diretrizes para o trabalho pedagógico;

2. cumpre estimular um tratamento crítico desse plano de ideias para a transposição didática nas aulas.

Diante dessas dificuldades, Colello (2007, p. 155-157) pontua a importância de se prever "um projeto de formação continuada capaz de enfrentar esse duplo desafio", que poderia "lançar os professores a uma postura mais investigativa em sala de aula, aproximando efetivamente teoria e prática". E, assim, elabora um esquema a visualizar essa "relação essencialmente dialética entre compreender, aplicar, problematizar e refletir" sobre essas duas dimensões:

Figura 2: Assimilação conceitual e transposição didática

Fonte: Colello (2007, p. 156).

Considerando a reflexão de Colello (2007), é notável o processo cíclico de retomada, tanto aos referenciais teóricos quanto às práticas pedagógicas, na intenção de assimilação dos conhecimentos conceituais e empíricos. Ademais, a autora discute indícios de que há pouca permeabilidade das contribuições teóricas advindas das formações, nas concepções docentes que implicam (*Ibid.*, p. 156-157):

> a) A prevalência da concepção instrumental da língua escrita (segregação para aprender e usar a escrita) em práticas alfabetizadoras quase sempre apartadas dos efetivos contextos sociais de uso da língua.
> b) A restrição às práticas interativas na escola e ao uso dialógico da escrita.
> c) A conceitualização dos níveis de escrita como critério único de medir o desenvolvimento na construção da língua escrita.
> d) A divisão radical entre "alunos fortes" e "alunos fracos" com base em critérios reducionistas.
> [...] a presença na escola de certos mitos e focos de resistência das práticas tradicionais de ensino [que podem dificultar] a transposição didática e [a] construção de alternativas pedagógicas. Entre eles, é possível citar:
> a) O predomínio da centralização docente.
> b) A pouca variabilidade das dinâmicas em sala de aula.
> c) A homogeneidade das classes como um padrão desejável para qualidade do ensino.
> d) A aprendizagem da escrita entendida como pré-requisito para a aprendizagem de conteúdos escolares e, portanto, circunscrita a um momento específico e transitório do projeto de ensino.

> e) A ideia de que alunos com concepções mais elementares não contribuem para o avanço de alunos mais adiantados, configurando-se como um "peso" para toda a sala.

Frente a esses processos estigmatizados de ações e concepções sobre o ensino da língua e na continuidade de reflexão sobre as formações continuadas com base no PNAIC, o estudo de Silva (2016, p. 63), ao realizar observação de aulas e focalizar a inserção das "relações que se estabelecem, ou não, entre o enfoque dado à progressão nas práticas pedagógicas e o discurso dos professores", à luz do referencial teórico do Programa, destaca as diferenças quanto à abordagem dada à continuidade da aprendizagem e progressão no processo de alfabetização por práticas que dariam concretude ao ensino em ciclo.

No ensino, a ênfase foi dada a atividades correspondentes ao eixo curricular *análise linguística: aprendizagem do sistema de escrita* em detrimento dos eixos como leitura e produção textual. Desse modo, a autora considera que "o desenvolvimento do letramento fica prejudicado" (*Ibid*., p. 164) e aponta que esses professores estabeleceram pouca relação entre os conceitos instituídos nos referenciais do PNAIC e suas práticas pedagógicas.

A pesquisa de Micotti (2016, p. 8) remete à reflexão dessa dificuldade de assimilação e conexão entre os estudos teóricos sistematizados nos cursos de formação, principalmente das inovações pedagógicas sobre as concepções de língua escrita a partir dos anos de 1980, para uma prática pedagógica em aulas de alfabetização mais coerente com a composição do "ser e estar" humano. A autora verifica, em vasta amplitude de pesquisas, que "o ensino tradicional exclui os estudantes que não conseguem entender e acompanhar o trabalho do professor" e que existem, atualmente, "propostas de ensino que valorizam a visão da escrita e a realização dos alunos nas aulas", porém no momento prático, a "aplicação não inclui essa interação dos alunos no ensino e não completa a alfabetização".

Então, a rigor "o grande desafio que se coloca para a educação escolar é o transformar o trabalho em sala de aula", e nesse transformar insere-se a visão de quem aprende e interage com o ensino, completa Micotti (2016, p. 8). Como foi dito anteriormente, para essa transformação, segundo Piaget (2005), é preciso *assimilar e acomodar até adaptar-se* aos novos conhecimentos. A partir dessa real adaptação, deve-se criar estratégias de ação para práticas pedagógicas mais coerentes, ao que se defende nos estudos teóricos sobre modos dialógicos e interativos de ensinar. Mas, "como fazer isso?" é a grande pergunta dos docentes.

Micotti (2016, p. 7) menciona essa construção do conhecimento referindo-se aos humanos de modo geral, o qual podemos elevar à constituição do *saber docente*, sempre em aprimoramento, e pretensiosamente possibilitar com essa citação um início de conversa sobre caminhos desse "como aprender" as novas propostas e "como fazer para ensinar":

> Os seres humanos utilizam aquilo que já sabem para atribuir sentido ao que desconhecem, desenvolvendo espontaneamente conhecimentos, inclusive os referentes à escrita. Assim, espera-se que o ensino aproveite essa capacidade, ajudando o aprendiz a superar e a transformar suas noções pessoais, e por vezes distorcidas, para ter acesso ao conhecimento sistematizado, ao saber construído pela humanidade em sua história.

Assim, a autora provoca a reflexão sobre um ponto fundamental na formação de professores, principalmente a continuada, na lembrança do dito popular que *não se joga a criança junto com a água suja da bacia*, isto é, toda transformação é um processo do ponto em que se encontra e, a partir da tomada de consciência de tudo, resulta-se em um ponto, das inovações para outro ressignificado.

Outro estudo na linha de formação continuada de professores, a partir do tema de estudo da aprendizagem no âmbito da linguagem, é o de Lucca (2018), o qual observa que as alfabetizadoras participantes do curso do PNAIC avaliam-no como positivo no município de Rio Claro – SP. Lucca faz todo um levantamento das contribuições do programa para a prática pedagógica, das trocas de experiências com os pares; da seleção dos conteúdos, da organização e planejamento das aulas e verifica uma valorização da formação pelas docentes ao custeio de bolsas na frequência dos cursos. A contribuição ao trabalho docente mais citada foi a de estabelecer *direitos de aprendizagem* e apoio à *organização do planejamento*, além da contribuição à *avaliação* do professor.

O formador dos alfabetizadores, responsável pelos cursos, é citado por Lucca (2018) como elemento significativo na formação dos professores, porque é ele quem explora mais/menos o material e motiva mais/menos o grupo. A escassez do tempo para estudo e discussões de alguns temas, sem o aprofundamento necessário para sua melhor compreensão, recebeu críticas. Este último dado pontua uma das maiores reclamações dos professores nas formações, o pouco aprofundamento das temáticas trazidas nos cursos ofertados por esses programas públicos e a reduzida possibilidade de transposição didática após término do curso.

Roca (2019) inicia sua dissertação trazendo dados definidos nos documentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e do Plano Nacional de Educação (nos dois decênios), apontando que a formação docente deve ter como fundamentos a associação entre teorias estudadas e práticas pedagógicas. Sua pesquisa analisou três programas de formação continuada oferecidos aos professores alfabetizadores, ocorridos no período de 2008 a 2018, do município de Guajará-Mirim – RO e teve como questão problematizadora: como aproximar a teoria da prática no ciclo de alfabetização? Assim, analisou a forma pela qual seis professores participantes observaram a relação entre a teoria e a prática nos cursos *Pró-letramento – Alfabetização*, *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)* e *Ler: prazer e saber*.

O estudo concluiu que foi possível verificar algumas aproximações entre teoria e prática pedagógica a partir dos cursos de formação continuada, diante das estratégias apontadas pelos próprios participantes da pesquisa. Além disso, destaca que as políticas públicas de alfabetização nem sempre se consolidam, pois não há uma continuidade, prejudicando professores e alunos.

As outras formações continuadas dadas pelas equipes de Secretaria de Educação, algumas vezes em parceria com outras instituições, também destacam essa discussão sobre a relação teoria acadêmica e prática pedagógica

Em dossiê organizado por Ferreira (2014), intitulado "Formação de Professores: teoria e prática pedagógica", encontra-se o trabalho realizado por Hoça e Romanoeski (2014, p. 133-147), do qual participam alfabetizadores. Esse trabalho discute sobre uma formação contínua de docentes oferecida pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Curitiba, especificamente, "as práticas pedagógicas realizadas no Projeto Alfa de formação continuada de professores, tomando como referência o período de 1997 a 2005, destacando as influências no desenvolvimento profissional" (p. 135).

O estudo de Hoça e Romanoeski (2014, p. 141) contribui para a reflexão sobre os saberes constituídos durante as formações docentes e suas relações com as experiências práticas no ensino da leitura e da escrita e considera, com Garcia (2003), a importância de a professora alfabetizadora "teorizar sobre sua prática [...] considerando a sala de aula e a escola como espaços de prática e teoria em movimento de reelaboração".

Conclui, na pesquisa, que a formação continuada dada por essa SME, ao ter encontros formativos, pode retirar o professor do isolamento e da individualização para o compartilhamento dos conhecimentos. Foram constituídos grupos de apoio e auxílio "universalizando práticas" (*Ibid.*, p. 146), em uma passagem do singular ao público, "compondo comunidades de prática". Hoça e Romanoeski (2014) manifestam que as indagações das professoras nessa formação continuada, suas possibilidades de trocas de experiências e buscas de soluções para os casos diversos confirmaram que a presença de outro profissional experiente auxilia o professor em suas demandas pedagógicas e é significativa para o desenvolvimento profissional, tanto do formador quanto dos professores. Para isso, o formador desenvolve a comunicação, a reflexão sobre a prática e o conhecimento de estratégias.

Outro momento propício de formação e de aprofundamento de conceitos teóricos e práticos são as *Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPCs*. Essas reuniões têm como objetivo principal reunir a equipe gestora e docente das unidades educacionais para divulgação de informes de ordens da própria unidade ou da Rede de Ensino e, principalmente, para

formação dos professores para reflexões teóricas e práticas. Essas horas compõem a jornada de trabalho desses profissionais e evidenciam as atribuições de formador do professor coordenador, sinônimo de coordenador pedagógico em algumas redes de ensino.

Assim, as HTPCs também se apresentam como momentos a serem reservados para formações em serviço, identificados em trabalhos de pesquisa como nas dissertações de Lourenço (2014) e de Souza (2013).

Lourenço (2014), ao identificar as relações presentes entre as práticas realizadas nas HTPCs em escolas públicas e os aspectos essenciais definidores de uma formação contínua em serviço, conclui que a utilização desse momento para formação ainda é algo a se alcançar, pois há reuniões fragilizadas em operacionalização e desenvolvimento, com equívocos e incongruências como desarticulação entre os temas abordados e as necessidades percebidas pelo coletivo de professores; gestão escolar autoritária com pouco espaço aberto ao diálogo e à troca de experiências de forma organizada; trabalho do coordenador pedagógico e as necessidades formativas dos professores; além de resistência por parte dos professores mais experientes, quando se negam a conceber a HTPC como um momento e espaço formativo e a legitimar a figura do coordenador, cujo papel é o de formador nesse local e momento.

Em contrapartida, os dados da dissertação de Souza (2013), coletados em duas escolas, revelaram que as HTPCs são momentos e espaços de formação contínua de professores em serviço e de reflexão sobre os saberes docentes, porém essas reuniões, em cada escola, privilegiam diferentes perspectivas, na formação do professor como intelectual crítico-reflexivo e na formação de perspectiva tecnicista. Conclui que há avanços e desafios na compreensão das escolas públicas como espaços de formação e de valorização dos saberes docentes, para que ocorra a conquista da qualidade da educação no país.

Além das formações nestes momentos e espaços “mais próximos” dos professores, há aquelas que ocorrem no território das universidades, as quais podem contribuir com “as leituras profissionais e de formação” dos professores, conforme Sarti (2005, p. 201). Diante de uma formação, a PEC-Formação Universitária, com subsídios governamentais e universitário, os professores de Educação Básica I puderam experienciar leituras de textos educacionais mediadas pelo apoio de tutores, os quais tinham maior familiaridade com essas produções acadêmicas. A autora identifica que o modo como as docentes realizavam suas leituras e discorriam sobre elas era *específico*: “elas se aproximavam, liam e se apropriavam de discursos e de textos educacionais”, a considerar “a existência de uma leitura profissional, propriamente docente” (p. 204).

Ao realizarem essas atividades de *leituras profissionais*, as professoras mostraram-se satisfeitas em "terem mais informações *sobre* o ensino, mas sentiam falta de discussões mais centradas nos saberes *para* o ensino" (Sarti, 2005, p. 205, itálicos da autora).

Assim, um último ponto a ser discutido neste subitem é o de que, além de o professor saber analisar as teorias estudadas e sua prática didático-pedagógica, é preciso saber analisar-se (Nòvoa, 2002), aprender a relacionar, criar e concluir sobre aquilo que se estuda e agir no meio empírico, desenvolver uma atitude analítica, crítico-reflexiva e saber inovar-se, mesmo diante de fracassos e tentativas. Nesse sentido, uma tendência que tem contribuído para esse aprimoramento é o da autoformação.

As pesquisas de Facundes e Vieira (2022) e de Rosa e Vasconcelos (2010) mostram a importância da prática da autoformação docente, a própria e a assistida. A primeira pesquisa buscou abordar os benefícios da participação dos professores em atividades de desenvolvimento profissional contínuo, bem como os desafios e percalços vivenciados por eles ao longo do caminho em busca de autoformação e formação continuada à luz de teorias sobre o desenvolvimento profissional e da construção da identidade no Brasil. A segunda pesquisa visa propor enfatizar e perceber até que ponto a função de acompanhar professores estagiários na sala de aula (em Lisboa) pode contribuir para a formação contínua e para o aprofundamento dos conhecimentos, capacidades, destrezas e práticas reflexivas dos professores cooperantes, inclusive com o mecanismo da autoformação.

Facundes e Vieira (2022) verificam que os benefícios da autoformação e da formação continuada são inúmeros, vão desde o desenvolvimento da capacidade de agenciamento do professor, ao assumir autoridade, iniciativa e autonomia sobre suas decisões, até desenvolver uma postura crítico-reflexiva de pesquisador de sua própria prática. As atividades de desenvolvimento profissional ajudam a "moldar" sua identidade profissional, no entanto "não se deve associar a autoformação docente a programas governamentais obrigatórios de formação que nem sempre estão relacionados aos desejos e necessidades dos professores" (p. 457). Em contrapartida, a negativa excede sobre os anos de trabalho, frustrações, insatisfações e a acomodação que podem impactar negativamente em suas motivações ao buscar (auto)formações, distanciando-os de práticas de desenvolvimento profissional.

Numa proposta de autoformação assistida, Rosa e Vasconcelos (2010, p. 104) infere a partir do discurso dos próprios "professores cooperantes", sujeitos do estudo, que estar sob o olhar de outros, mesmos de colegas mais jovens (estagiários), revela-se importante para um processo de reflexão sobre a sua própria prática e que há nisso uma vertente de autoformação.

Os dados dessa pesquisa apontam, segundo o discurso desses professores, que essa prática pode provocar alguma sensibilização para metodologias mais interativas, modos de fazer mais coerentes com as teorias estudadas na formação inicial, mais recentes das várias ciências, da pedagogia, da psicologia, entre outras, a contribuir com a autoformação tanto dos estagiários como também dos professores.

Assim, tanto os programas de políticas públicas educativas para o aprimoramento da formação continuada dos professores, os momentos das HTPCs como de formação docente em serviço e a prática da autoformação sofrem o desafio da tentativa de estabelecer as conexões entre os textos teóricos com base científica para reflexão-ação e as práticas nas escolas.

No entanto, em uma perspectiva mais resiliente, Libâneo (2004) afirma que o professor ainda pode mudar suas atitudes, crenças e valores em relação à prática pedagógica, o que pode levá-lo a buscar melhor qualificação. O autor complementa ao dizer que a formação continuada pode ocorrer no ambiente da escola e, quando ocorre, pode assumir a forma de cursos, seminários de estudo, reuniões pedagógicas e encontros com a Coordenação Pedagógica ou mesmo em estudos individuais.

d) Valorização da Pedagogia como ciência e outros modos de formação docente: entre aproximações e rupturas das teorias acadêmicas com as práticas em aulas

A valorização da *Pedagogia Científica* é apontada desde a Educação Nova em 1930 por diversos pesquisadores e de diversas formas, com destaque aqui para a recente pesquisa de Silva (2022), intitulada "A questão epistemológica da formação de professores no curso de Pedagogia: a ciência da Educação entre a teoria pedagógica e o praticismo", que tem por objetivo analisar os pressupostos epistemológicos subjacentes à formação em Licenciatura em Pedagogia e a posição da experiência docente nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A pesquisa enfatiza a importância do agrupamento científico de teorias nessa área educacional. Realizada mediante instrumentos de análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN, Brasil, 2006b) e dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) do Curso de Pedagogia, de 2010, essa pesquisa contou também com resultados de questionários de trinta egressos e entrevista com quatro participantes selecionados dentre os participantes do questionário.

A tese levanta uma discussão importante, nos tempos atuais, junto a autores como Saviani, Pimenta, Libâneo, Franco, entre outros, sobre a real natureza desse curso, ao reforçar

positivamente a identidade da *Pedagogia como ciência da Educação***,** e defende, junto a Mazzotti (2001), o estabelecimento de uma "epistemologia da pedagogia" (Silva, 2022, p. 17), inclusive como disciplina no próprio curso, para discutir "os pressupostos epistemológicos da formação docente" (p. 30). Essa afirmação, inclusive, reforça o princípio de que o curso de Graduação em Pedagogia em universidade pública, principalmente, deve atender ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

Silva (2022, p. 77) defende em seu trabalho, concordando com Pimenta, Libâneo, Franco, entre outros, que essa formação em Pedagogia não implicaria "apenas formação inicial para o exercício da docência enquanto profissão, mas também estudo da ciência da educação". Esse estudo demonstraria uma racionalidade pedagógica, que o autor (2022) afirma estar sempre enredada pelas crises de sua época, sem possibilidades evidentes de se pensar a educação desconectada de conjunturas sociais, políticas e econômicas.

Silva (2022) concorda com Sforni e Libâneo quando advertem que a função principal da escola é a "socialização do conhecimento produzido historicamente e consolidado nos diversos conteúdos curriculares, cabendo ao professor o domínio desse conhecimento e dos meios para torná-lo acessível" (Sforni; Libâneo, 2012 *apud* Silva, 2022, p. 166). No entanto, esta contrasta com "a utopia neoliberal, opondo-se não apenas em termos do próprio humanismo pedagógico, mas também em termos de visão de mundo, finalidade da educação e concepção de sociedade" (Silva, 2022, p. 67), pois afirma que a perspectiva neoliberal propõe uma organização curricular para a Educação Básica e para a formação docente circunscrita no âmbito corporativo-empresarial. "Ser útil à empresa significa ajustar-se à determinação da cultura empresarial, pois a centralidade do processo na relação sujeito/empresa não é da categoria trabalho e muito menos do trabalhador, mas sim da organização empresarial" (p. 121), em uma racionalidade própria do neoliberalismo.

Sobre a relação entre teoria educacional e prática pedagógica, em síntese, Silva (2022) cita Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 65-76), que também afirmam que "as teorias educacionais, muitas vezes, não traduziram o sentido implícito das práticas cotidianas e, assim, nem sempre essas teorias atribuíram sentido ao saber-fazer dos educadores, impedindo a sua utilização como suporte da prática educativa" e a teoria que o sujeito leva à prática "nem sempre é a teoria estruturada como conhecimento pedagógico". Nesse sentido, tem-se a "prática como aplicação de modos de fazer", a qual é a aposta daqueles setores comprometidos com a desarticulação do pensamento dialético em educação.

Sobre teoria acadêmica, Silva (2022, p. 165) explica:

> A teoria tem um papel fundamental na formação humana. Seja no desenvolvimento técnico-profissional ou na formação cultural dos sujeitos, a capacidade de teorizar sobre as condições materiais e imateriais de produção da vida permite ao ser humano um esclarecimento mais condizente com o seu potencial cognoscitivo. A instituição escola, em sentido geral, como espaço onde o conhecimento sistematizado predomina como meio de formação intelectual, humana e profissional, é guardiã do conhecimento teórico e dos meios de sua aquisição.

Nas discussões sobre o local das ações dos professores de Educação Básica na escola, Silva (2022, p. 328) afirma também que é preciso esclarecer melhor os limites da escola "quando se trata das questões decisórias do campo educacional" e que nem sempre as grandes questões da educação passam por essa definição, apesar de alguns educadores considerarem a realidade das aulas na escola como a instância máxima e legitimadora dos processos educativos formais. O autor questiona: "Mas a que poderes interessa essa convicção [das aulas na] escola como realidade suprema? E por que surge com veemência em determinados discursos?". Reflete que, ao mesmo tempo, a escola, a educação e a formação humana não são somente carências do professor, são também as suas formas de integração. Assim, é preciso uma produção de conhecimento efetivo, que caminha entre as experiências da escola, mas que não se restrinja a elas, e traga uma compreensão junto aos estudos destacados na universidade.

Assim, na síntese dessa pesquisa, é possível notar uma aproximação com o objeto de estudo entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas, o qual está articulado a essa perspectiva de discussão sobre o que os professores alfabetizadores discursam a respeito de seu trabalho alfabetizador e se apresentam alguma relação com a dimensão teórica dos conhecimentos adquiridos na Pedagogia, como uma *ciência da Educação*, entre outras formações. A pesquisa de Silva (2022) faz refletir se os alfabetizadores, quando se conscientizam dessa amplitude, ao envolver o conhecimento em Educação, ampliam-no para as ações práticas cotidianas.

Nessa perspectiva das potencialidades da formação inicial, Piccoli (2015, p. 132) discute a formação inicial do professor alfabetizador, ao fazer uma caracterização curricular das disciplinas dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais da Região Sul do Brasil, mais diretamente relacionadas à formação do alfabetizador, para problematizar os limites de tal formação nos currículos vigentes. No texto, argumenta-se que o professor alfabetizador se constitui ao longo da graduação, *quando se dirige a essa área específica como preferencial*, canalizando suas atuações para turmas de alfabetização, mas que não ocorre com todos os licenciandos em Pedagogia, em "decorrência, entende-se que se garante, de modo parcial, a formação do pedagogo como alfabetizador, devido ao próprio caráter generalista dos currículos". As instituições superiores têm investido em disciplinas próprias de alfabetização

nos cursos de Pedagogia, no entanto, apesar de ser a Pedagogia que forma o alfabetizador, ela não é um curso somente de alfabetizadores.

Para além da graduação, em outra pesquisa realizada em *disciplina de pós-graduação*, "Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês", Vieira (2005, p. 116) desenvolveu um estudo de caso com 13 professoras, na Universidade do Minho, Braga, Portugal, o qual focalizou as dimensões da relação teoria e prática na formação de professores. Apresenta a discussão sobre a temática, utilizando a metáfora das pontes (in)visíveis e considera a impossibilidade da "não-relação" entre teoria e prática, trazendo à tona os modos como (não) a vemos.

Vieira (2005, p. 118) utiliza-se de dados advindos de anotações pessoais em seu diário, contendo suas reflexões sobre a disciplina e os registros das professoras (alunas da disciplina) por meio de produção de portfólios. Denomina, de modo interessante, as teorias publicadas de outros autores como "teoria pública" e seus registros no diário como a construção de uma "teoria pessoal". O registro apresenta as reflexões que realizava durante suas próprias práticas de formação como professora universitária, assim nos fazendo pensar em modos de produção de conhecimento pelo docente de nível superior.

Em trecho de seu diário, Vieira (2005, p. 122-123) reflete sobre a ausência de uma linguagem realmente especializada no discurso das professoras, comumente associada à "pouca consciência [do fazer], intuição", como disseram as suas alunas da disciplina, e busca explicar um pouco mais o sentido da metáfora que utiliza no contorno de seu texto, de "pontes (in)visíveis" entre a teoria e a prática:

> Reflectimos um pouco sobre a relação entre este fenómeno e o critério da articulação teoria-prática, que consta da sua proposta para a (auto)avaliação dos portefólios. É interessante como se trabalham os conceitos e se adquire uma linguagem, como se procura renovar as práticas à luz dessa reflexão "teórica", mas depois, quando se fala/escreve sobre essas práticas, não se verbalizam os conceitos trabalhados, como se a "ponte" entre essa teoria e a prática estivesse lá mas fosse invisível. Ou, neste caso, pouco consciente. Como disse uma aluna, "ainda fazemos as coisas de uma forma muito intuitiva". Falha aqui alguma coisa no que podemos designar como "teorização da experiência", embora exista uma teoria e uma experiência entre as quais se podem encontrar ligações bastante óbvias. Eu "vi", ou adivinhei, inferi e essas ligações na leitura dos portefólios, mas elas não estavam verbalizadas nas reflexões escritas. (...) Qual é então o sentido de "pontes invisíveis"? Acho que poderia ser expresso do seguinte modo: ligações que existem mas não se vêem - para as ver é preciso um mecanismo de "raio X"; ou ligações que são criadas mas não são conscientes - para as consciencializar é preciso que alguém nos diga que estão lá, nos ajude a *notá-las*. (Diário, 23.5.03). (Vieira, 2005, p. 122-123)

Vieira (2005, p. 123-124, itálicos da autora) se perguntava por que as alunas professoras não chamavam "as coisas pelos nomes?", conceitualizando-as. E chega à conclusão de não chamarem "porque são (primeiramente) *professoras* e não (primeiramente) *investigadoras ou*

especialistas da educação". Do ponto de vista da conceitualização da relação entre teoria e prática profissional, Vieira (2005) diz parecer veicular a ideia de que não se trata tanto da questão da "*ausência vs. presença*" da relação, mas da capacidade de "*ver vs. não ver*" uma relação que existe, mesmo que de modo latente, e de verbalizar essa relação através de uma "*linguagem descritivo explicativa"*. Chamou de "(in)visibilidade da relação teoria-prática" no contexto das formações e seus resultados indicam uma valorização da "epistemologia praxeológica", na construção do conhecimento profissional docente (Vieira, 2005, p. 135).

Parte-se do mesmo pressuposto desta pesquisa: de que há consciência da importância dessa relação entre teoria acadêmico-educacional e prática pedagógica por parte dos alfabetizadores para uma conexão de conceitos científicos e empíricos. Porém, o quanto se utilizam dos conceitos "aprendidos" nas formações em seu trabalho docente, já que habitam em uma região do país (Estado de São Paulo) onde há oferta de estudos acadêmicos/cursos? Esses conceitos são realmente aprendidos? Quando realizam reflexões na/da prática, recorrem aos conceitos teóricos?

e) Rupturas e aproximações entre a assimilação conceitual e a transposição didática na prática do trabalho docente

Há outras produções que se aproximam do tema da presente pesquisa e que contemplam os saberes docentes advindos das formações e das práticas pedagógicas. Trabalhos que, em algum momento declarado nas pesquisas, levantam a importância dessas conexões teóricas acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas e vão para além dos momentos de formação, mas discutem o trabalho docente no momento das ações em aulas, com transposições de suas concepções nas práticas escolares.

Nessa perspectiva, observa-se o movimento de tendências[35] mais específicas no trabalho docente, tais como:

e.1) os modos reducionistas de abordagens das teorias acadêmico-educacionais inovadoras para o planejamento e a aplicação prática em aulas;

e.2) as assimilações com equívocos sobre os novos conceitos, desiguais ou inexistentes, de um novo aporte teórico com base em um mesmo paradigma, ao exercer a prática pedagógica;

[35] Com base em Colello e Luize (2005).

e.3) a maior preocupação docente em garantir a aquisição do sistema de escrita, aproximando o professor ou distanciando-o de inovações durante a transposição didática à prática;

e.4) a relação entre teoria acadêmico-educacional e prática pedagógica retratada em dados de algumas pesquisas.

e.1) Modos reducionistas de abordagens das teorias acadêmico-educacionais inovadoras para o planejamento e a aplicação prática em aulas

A partir das inovações teóricas consideradas mediante o advento do construtivismo, verifica-se problemas na "aplicação" prática, nas aulas escolares. Essa afirmação merece mais aprofundamento quando se questiona: quais os principais equívocos? Como se tende a "aplicar" esse construtivismo? Por que não se pode dizer que o construtivismo é responsável por todo o fracasso escolar?

Em contribuição a esses questionamentos, encontram-se algumas explicações pertinentes na pesquisa de Colello e Luize (2005, p. 21), que elaboraram uma síntese de várias "tendências equivocadas e reducionistas da transposição didática" de professores, frente a "proposições construtivistas". Na reprodução do quadro, esses fatores são apontados com minúcia:

Quadro 2. Tendências reducionistas ancoradas na compreensão periférica das proposições construtivistas

PROPOSIÇÕES CONSTRUTIVISTAS	TENDÊNCIAS EQUIVOCADAS E REDUCIONISTAS DA TRANSPOSIÇÃO PEDAGÓGICA
Evolução psicogenética entendida como um processo ativo e pessoal de elaboração cognitiva, a partir das experiências vividas.	✓ Ausência de intervenções pedagógicas para não "atrapalhar" o processo individual de aprendizagem, isto é, sem a preocupação de propor experiências ou situações favoráveis à construção do conhecimento.
Construção do conhecimento a partir de condições favoráveis para o envolvimento pessoal, a elaboração e testagem de hipóteses, a possibilidade de descoberta e a apropriação do saber significativo. Um ensino capaz de respeitar o tempo de aprendizagem, as experiências e os conhecimentos já construídos pela criança, compreendendo o erro como parte desse processo de aprendizagem.	✓ Prática pedagógica como um ativismo didático de duração imprevisível, não necessariamente colocando a criança como foco da intervenção didática. ✓ Desconsideração do planejamento. ✓ Aceitação de qualquer tipo de erro sem o esforço interpretativo para compreender a sua "lógica" ou para transformá-lo em um recurso para a superação das dificuldades.
Identificação de momentos conceituais de compreensão e produção da escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.	✓ Divisão da classe ou de subgrupos de trabalho "por níveis". ✓ Planejamento e proposição de "atividades por níveis".

	✓ Pretensão de hierarquizar a aprendizagem em "etapas", induzindo a progressão do conhecimento a partir da sucessão dos "níveis" descritos. ✓ Avaliação da aprendizagem unicamente com base nos "níveis" em tentativas de "classificar" as crianças e seus saberes sobre a escrita.
Escrita espontânea como oportunidade de produção significativa para a reflexão linguística e para a constituição da autoria (o aprendiz-autor).	✓ Deixar a criança escrever livremente, sem interferências e por tempo indeterminado e sem propósitos ou destinatários definidos. ✓ Evitar a correção ou qualquer forma de revisão textual.
Interlocução como recurso para a troca de informações e desestabilização das hipóteses construídas, favorecendo a possibilidade de avanço.	Promoção de trabalhos em grupo, supondo a interlocução como consequência necessária do "agrupamento de pessoas".
Escrita do nome próprio como conhecimento significativo que pode funcionar como um referencial estável de escrita na tentativa de outras produções ou de reflexão sobre a língua.	Ensino do nome próprio como a primeira lição do ano e pré-requisito para as demais aprendizagens.
Para aproximar a língua de seus usos sociais, estímulo ao uso de vários portadores textuais, em diferentes possibilidades de uso, funções ou gêneros de escrita.	✓ Composição de livros didáticos que, pretendendo substituir as cartilhas, agrupam diferentes tipos textuais, mas não asseguram as especificidades do portador nem as reais situações de uso. ✓ Trabalhar só com textos em detrimento de uma reflexão mais sistemática sobre o funcionamento do sistema.
Reflexão sobre a escrita para o avanço na compreensão do funcionamento desse sistema linguístico.	✓ Trabalhar com textos só depois de "dominada" a escrita alfabética.

Fonte: Colello; Luize (2005, p. 21).

Seja pela resistência das práticas tradicionais ou pelos equívocos da caótica transposição didática, os anos de 1980 e 1990 foram marcados por configurações díspares no que tange à alfabetização. Por essas disparidades, as autoras afirmam que o que prevaleceu no âmbito da alfabetização "foi a existência de uma grande parcela de alunos que passam[ram] anos sem escrever alfabeticamente" ou que mesmo aqueles que "tendo atingido esse estágio, não se constituem[íram] em efetivos usuários da escrita e, principalmente, não vislumbram[ram] as razões e as possibilidades da aventura linguística" (Colello; Luize, 2005, p. 22).

Por trás do quadro, continuam as autoras, há expectativas frustradas de muitos professores, tantas vezes desassistidos por capacitações ou desapoiados em empreitadas de transposições didáticas. Assim, a impossibilidade de se mudar práticas fica marcada pelas dificuldades de se mudar os paradigmas que as subsidiam.

Colello e Luize (2005) retomam que, na década de 1990, instauraram-se – perante o posicionamento de Ferreiro com a psicogênese da escrita – os estudos sobre o Letramento (com

Magda Soares, Leda Tfouni e Angela Kleiman) e, com eles, uma divergência conceitual considerável no âmbito teórico, mas que, mais uma vez, abre perspectivas desastrosas de operacionalização prática. Assim,

> ao distinguir ‘alfabetizar’ (promover o domínio do sistema de escrita) de ‘letrar’ (possibilitar a inserção em práticas sociais de usos da língua), o movimento favorece o aparecimento de propostas didáticas que atuam a partir desses dois eixos, separando-se o que para Emília Ferreiro é mesmo indissociável. Entendendo o ensino da escrita como verdadeira imersão do sujeito na complexidade da cultura escrita, não há, segundo ela, como separar os momentos de refletir sobre a língua e os momentos de estimular o seu uso. (Colello; Luize, 2005, p. 22)

No início do milênio e até a atualidade, segundo a reflexão das autoras (2005, p. 22), abriu-se uma crítica acirrada aos “postulados da pesquisa piagetiana e das investigações psicogenéticas centradas na língua”. Era o construtivismo o aclamado vilão dos altos índices de analfabetismo na América Latina e não os equívocos cometidos nas aulas devido à fragilidade (ou falta) de interpretação conceitual, “e a ressurreição do método fônico surge como a desejável alternativa metodológica em prol da eficiência de ensino”. O tempo passa, essa dispersão entre os conceitos psicogenéticos e as práticas alfabetizadoras persiste e, novamente, o método fônico ressurge entre as políticas públicas em Alfabetização no governo federal de 2019 a 2022, como alternativa salvaguardada aos problemas educacionais do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Apesar dessa deturpação de prioridades por parte de alguns governos no Brasil, as pesquisas em alfabetização têm caminhado em um árduo trabalho de sistematização e de tornar a vincular sempre que oportuno os conceitos de diversidade.

Mas, então, como saber alfabetizar melhor? Onde se localiza a “receita” para tal prática dialógica e interativa desde seu planejamento? A fim de responder a essas questões e encerrar este subitem, apresentaremos algumas discussões de Micotti (2009); Colello e Luize (2005) e Paulo Freire (2000, 2015).

Adiantamos em dizer que não há “receita” de como exercer tal prática e, talvez, por isso ela esteja tão distante dos *saberes em ação* ou tão próxima de rupturas e retrocessos para abordagens tradicionais (como verificamos em Guilherme, 2011). Mas, então, qual seria o espaço da prática dialógica e interativa?

Ao considerar a Educação como prática de liberdade (Freire, 2015), claramente pode-se reportar essa ideologia ao ensino da leitura e da escrita. Primeiro, Freire (2015) esclarece que essa concepção essencialmente democrática pouco tem a ver com o formalismo liberal, porém, com o modo de instauração histórica (do humano como sujeito histórico). Para dialogar sobre

modos de fazer uma prática pedagógica dialógica e interacionista, parte-se da definição de escola, dada por Freire (2000, p. 24), a qual contemple um local emancipador possível de *receber* essa prática, sempre em construção, porque sabe-se o humano sempre em construção emocional, cognitiva e social:

> Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá construindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine a pensar certo.

E, diante de se pensar em um Movimento de Alfabetização, Freire (2000, p. 116) o defende como aquele que está a serviço da emancipação dos alfabetizandos:

> Estou convencido de que, durante parte das atividades iniciais em que se encontram alfabetizador(a) e alfabetizandos girando em volta: a alfabetizadora, do ensino da palavra e de suas implicações com o mundo; os alfabetizandos, do aprendizado da leitura e da escrita; no fundo, se acham ambos, por se comprometerem com ensinar e aprender, engajados no processo comum de conhecer. São ambos sujeitos cognoscentes, cada um em seu nível: o que ensina o por ele já sabido, por isso, ao ensinar reconhece o antes conhecido; o que aprende, conhecendo o ainda por ele não conhecido, ou conhece melhor alguma coisa que sabia mal ou preenche uma lacuna de saber.

Partindo dessas assertivas de Freire (2000), questiona-se: como é possível compor essa escola e esse modo alfabetizador? Conjectura-se que não seria por reprodução de práticas "sisudas", porém, para se formar e manter um meio social emancipador e democrático, é preciso ter uma prática nessa coerência, com o "ensino da palavra", com suas "implicações com o mundo", segundo o autor.

Sob tal enfoque, busca-se dialogar um pouco sobre essas possibilidades práticas mais dialógicas e interativas (o que se tem pretendido fazer no Grupo de Estudos "Raios de Sol", desde 2006), sem a pretensão de formular "receitas" ou trazer a um único aspecto de saber na ação, primeiro na síntese de Colello e Luize (2005, p. 23) pelas discussões de Ferreiro (2002) sobre as melhores formas de se alfabetizar e, em seguida, o importante compilado de pesquisas de Micotti e colaboradores (2009) sobre modos de se trabalhar a alfabetização na perspectiva socioconstrutivista de Jolibert (1994):

> Só recentemente, em virtude de um intenso trabalho de pesquisa, aprendemos a vincular novamente os conceitos de diversidade e alfabetização. Sabemos que se alfabetiza melhor:
> a) quando se permite a interpretação reprodução de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza);
> b) quando se estimulam diversos tipos de interação com a língua escrita;

> c) quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;
> d) quando se reconhece a diversidade de problemas enfrentados para produzir uma mensagem escrita (...);
> e) quando se criam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas ante o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e
> f) finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto e ajuda a distinguir entre *the exact wording* e *the intended meaning*; quando a diversidade de níveis de conceitualização da escrita permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita (e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo). [Assim é] indispensável dotar a escola de instrumentos didáticos para trabalhar com a diversidade. (Ferreiro, 2002 *apud* Colello; Luize, 2005, p. 23)

Diante dessas assertivas de Ferreiro (2002), as autoras (2005, p. 23) concluem que "é preciso valorizar a prática interlocutiva de Emília Ferreiro com os educadores" que, mesmo não dando "receitas" sobre o que fazer nas aulas, abre portas para a reflexão do professor, estando atentos às especificidades do diálogo com os aprendizes, aos percursos que trilham, às tentativas que fazem para se apropriar das convenções da escrita.

Depois dessa introdução sobre o meio emancipatório e democrático de Freire (2000, 2015) e do traçado de Ferreiro (2002) sobre modos de se alfabetizar melhor, levando em conta esse ambiente (assertivamente retomados por Colello e Luize, 2005), temos a obra de Micotti (2009), junto a integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa "Raios de Sol", que pode contribuir com o diálogo nessa direção, de ações dialógicas e (socio)interacionistas, porém nunca poderão ser tomadas como "receitas", porque o próprio princípio de *processo emancipador* – de se considerar cada indivíduo como interlocutor próprio no diálogo da vida e de sua aprendizagem em interação com o outro e o meio, entre outras questões – impede de reproduzi-las, rigidamente, nas diversidades de realidades escolares, de turmas e de subjetividades.

Assim, ao compor a obra que se ocupa com o trabalho docente na perspectiva emancipatória do ensino e da aprendizagem alfabetizadora, Micotti (2009, p. 9 e 10) buscou fazer um compilado de trabalhos com práticas exitosas (porém, nem sempre isenta de problemáticas cotidianas) de professoras colaboradoras, a fim de provocar diálogos possíveis sobre práticas pedagógicas, que partem de estudos consolidados de teorias acadêmico-educacionais na vertente socioconstrutivista:

> Esta obra concentra-se no trabalho docente. Inicia se com o estudo de aspectos significativos do contexto em que este trabalho se desenvolve, o impacto do construtivismo e do ciclo básico no ensino, por exemplo. Compõe-se do relato, feito pelas professoras, dos caminhos que percorreram buscando novos horizontes para as atividades do dia a dia, visando a solucionar problemas que afetam a educação escolar, sobretudo o ensino da leitura e da escrita. Em seus percursos, elas destacam o encontro com a proposta da pedagogia por projetos de Jolibert e colaboradores. O livro encerra-

> se com o exame dos significados das diversas trajetórias para a formação continuada dos professores. Fruto de trabalhos que se estendem no tempo, esta obra enraíza se em pesquisas que, tendo o processo de alfabetização por objeto de estudo, abarcam as dimensões teóricas e práticas, o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita. Ao visar a integração entre teorias e práticas pedagógicas, essas atividades encontram na formação de professores, inicial e continuada, seu locus privilegiado; ao longo do tempo, elas diversificam-se e evoluem com a colaboração de novos parceiros, multiplicando suas perspectivas de atuação. (Micotti, 2009, p. 9 e 10)

Além de relatar a forma de aproximação com os estudos socioconstrutivistas de Jolibert (1994) e todas as ações movidas em processos formativos para a ampliação desse conhecimento no Instituto de Biociências de Rio Claro – na UNESP – ao ministrar o Curso de Especialização "Alfabetização", com a colaboração de colegas do Departamento de Educação dessa universidade (entre 1995 e 2004); de integrar o Grupo de Pesquisa Alfabetização ao Programa de Pós-graduação em Educação do mesmo Instituto (a partir de 2003); de iniciar o Grupo de Estudos em Alfabetização "Raios de Sol" e tornar-se membro da Rede Latino-americana para a Transformação da Formação Docente em Linguagem (a partir de 2005), a autora explicita alguns outros motivos que conduziram os diversos professores que aderiram à *pedagogia por projetos* como modalidade de estudo teórico para a transposição em sua prática pedagógica, certificando-se (Micotti, 2009, p. 10-11) de seus relatos de motivação, que revelam:

> - a vontade de sair da mesmice, de experimentar novas práticas;
> - a busca de diálogos com os pares sobre suas expectativas profissionais e sobre estratégias para ação pedagógica;
> - a busca de alternativas diante de uma classe que, apesar de avançar na escolaridade, ainda não sabe ler nem escrever;
> - a vontade de desenvolver a própria formação;
> - a necessidade de encontrar modos de agir com classes "indisciplinadas";
> - a vontade de vivenciar o enfoque da própria prática segundo a perspectiva das teorias pedagógicas.

Para finalizar, a obra apresenta, com detalhamento, as ações práticas pedagógicas e as buscas realizadas na teoria referida, que traz uma concepção muito próxima à de Freire (2000), de Ferreiro (2002) e de Jolibert, quando esta expressa no prefácio (Micotti, 2009, p. 17-18, maiúsculas da autora), o significado de *pedagogia por projetos* e o que se espera da escola:

> Afinal, o que os educadores, os professores e os pais esperam da escola? Resumindo, poderíamos dizer que eles esperam para as crianças uma formação ao mesmo tempo humanista e eficaz, isto é, uma formação favorável ao desenvolvimento de personalidades Fortes, harmoniosas e diversificadas, que tenham um senso de responsabilidade e de iniciativa, capazes de enfrentar as lutas da vida, sendo tolerantes e solidárias; e que seja favorável a construção por TODAS as crianças de aprendizagens fundamentais necessárias à vida presente e futura, como são definidas nos programas de estudos.

e.2) Assimilações com equívocos sobre os novos conceitos, desiguais ou inexistentes de um novo aporte teórico com base em um mesmo paradigma, ao exercer a prática pedagógica

A respeito de uma assimilação equivocada sobre as inovações conceituais como a concepção de Língua, Alfabetização, Letramento, Competência, entre outros, temos o trabalho de Lucas e Colello (2019) que investiga como os professores compreendem o ensino da Língua na Educação Infantil e como a concepção de Letramento pode ser entendida de diferentes formas pelos docentes.

A análise dos dados dessa pesquisa confirma a hipótese inicial dada pelas pesquisadoras de que há convivência de diferentes formas de assimilação dos conceitos de Alfabetização e de Letramento, as quais remetem à interferência de conexão entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas. O argumento se fundamenta nessas evidências (Lucas; Colello, 2019, p. 104):

> a) as explicações elaboradas pelas professoras, em sua maioria, são superficiais e confusas, expressando pouco entendimento sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, assim como a relação entre ambos; b) a alfabetização é, geralmente, entendida em sentido restrito, ou seja, como ensino e aprendizagem do código escrito, opondo-se à compreensão reflexiva do sistema de escrita em sua complexidade; c) o letramento, em muitos casos, é pouco compreendido como conceito e, consequentemente, como perspectiva prática de trabalho pedagógico; d) o conceito de letramento, quando relativamente assimilado, aponta para perspectivas da prática pedagógica, ligando a escrita ao contexto e, mais raramente, aos propósitos sociais da língua; e) a necessidade de recorrer a exemplos oriundos da prática pedagógica para explicar alfabetização e letramento sinaliza tanto a dificuldade de assimilação conceitual como a de abstração na perspectiva de uma prática pedagógica integrada; f) a fragilidade conceitual e as incertezas sobre as práticas de ensino se concretizam pela simultaneidade de diferentes posições e perspectivas de trabalho (vagas e, por vezes, até contraditórias) assumidas, ora se aproximando, ora se distanciando da compreensão do alfabetizar letrando.

A partir dessas evidências, Lucas e Colello (2019, p. 104) inferem que os processos de apropriação conceitual e de transposição didática não são lineares nem regulares, porém são lentos, graduais em seus avanços e recuos. Mencionam que “as oscilações nas conceituações e nas posturas, apresentadas nos relatos de algumas experiências práticas, correspondem a graus distintos de apropriação conceitual”, a expressar o modo como as professoras aproximam-se (ou não) das discussões teóricas e das diretrizes práticas para o ensino da língua escrita na Educação Infantil, apesar de seu nível de formação docente ser além do exigido legalmente e com vasta experiência profissional.

Outro estudo nessa direção, de verificar as assimilações equivocadas de professores, foi apresentado na tese de Almeida (2012), que, embora tenha investigado o segmento do Ensino Médio, classificou o modo como os professores entendiam o conceito de competência e teve como resultado de pesquisa a concepção deturpada desse mesmo conceito: da aprendizagem

por competência, e provoca a reflexão sobre os modos de assimilação dos conceitos que muitas vezes são truncados ou, até mesmo, inexistentes.

O objetivo da pesquisa de Almeida (2012, p. 98) era "fazer um mapeamento sobre a Representação docente acerca de concepções básicas inerentes à proposta pedagógica do Currículo: a leitura e a escrita como prioridade nas diferentes áreas, e a aprendizagem por competência". Como as propostas pedagógicas atuais vêm se apropriando da noção de competências como uma alternativa para qualificar o ensino, essa pesquisa focaliza o estudo dessa concepção pelos professores e verifica divergência de assimilação desse conceito, a mostrar como a assimilação de concepções teóricas não é algo linear e simples. Assim, de acordo com os dados, Almeida (2012, p. 144) verifica três modos de assimilação de aportes teóricos e conceitos atuais: 1) "aprendizagem por competências em oposição ao ensino de conteúdos disciplinares"; 2) "aprendizagem por competências vinculada à prática de leitura e escrita" e 3) "aprendizagem por competências como processo para a vida". Dos resultados, temos:

1) Se a noção de "competência" pressupõe a noção de conteúdo, os professores dessa categoria a entenderam de forma equivocada, pois acreditam que trabalhar com competência é "abandonar os conhecimentos específicos de cada disciplina, focando o mero 'saber fazer'" (*Ibid.*, p. 145).

2) Essa categoria se forma porque os professores associam o conceito de competência à leitura e à escrita, no caso, aquela que "o aluno deve ter" (*Ibid.*, p. 151).

3) Essa categoria surge devido a um discurso dos participantes da pesquisa que considera a "urgência de educar para a vida responsável" e nota as competências "como recursos importantes para a atuação dos jovens no ensino superior [próximo nível de ensino] e, principalmente, para a sua participação futura no âmbito profissional", porém não definem claramente o conceito de competência, mas "tentam lidar teoricamente com a ideia" nessa vertente, associando também à tecnologia atual (*Ibid.*, 2012, p. 152).

Almeida (2012, p. 168-169) conclui que essas assimilações se distanciam dos princípios estabelecidos pela Secretaria do Estado de São Paulo – SEE e que:

> a assimilação do novo não se processa de modo uniforme, mas por movimentos de ressignificação das ideias mais ou menos próximas dos princípios previstos pela SEE, o que justifica a diversidade entre os professores. As representações são como flashes, que permitem vislumbrar modos de apropriação dos princípios no plano discurso. Enquanto alguns professores dão indícios de compreensão, mas não conseguem justificar teoricamente os princípios, outros argumentam a partir de apropriações deturpadas. [...] Especificamente em relação a um trabalho voltado para a formação do cidadão leitor e produtor de textos, pode-se afirmar que a fundamentação teórica dos professores é inconsistente.

As assimilações teóricas deturpadas ou equivocadas pelos professores se mostram problemáticas para o estabelecimento de uma conexão adequada entre esses conceitos e as ações práticas pedagógicas, porque, segundo Becker (2013, p. 36), a teoria acadêmica e a prática pedagógica são apenas parcialmente dependentes, pois "a teoria vem de fora traduzida pelo professor, não se questiona sobre sua origem. A prática é um recurso sensorial que permite a retenção da teoria pelo sujeito da aprendizagem; não se interrogam a respeito de suas condições prévias" e quando há questionamentos, "terminam por aí. Trata-se [na maioria das vezes] de uma concepção estática, empirista do conhecimento". Assim, infere-se que parece um conhecimento "imposto" ao professor, de não se construir dialogicamente com sua fonte, mas com dicotomias, a facilitar essa deturpação do conceito.

Nessa perspectiva de aquisição de um novo conhecimento pela compreensão de algum aporte teórico, mas com base em um mesmo paradigma, alguns estudos apresentam tal compreensão a partir da manutenção dos mesmos paradigmas em um passo a passo, como degraus de uma escadinha ascendente, como afirma Colello (Aula 4, 2019). Um conceito que valoriza o processo cumulativo e fragmentado de aquisição do conhecimento, muito enraizado entre os educadores, é a construção da aprendizagem da língua – que estaria num processo de aprender letras, sílabas, palavras, sucessivamente. A partir dessa noção, até as etapas psicogenéticas de Emília Ferreiro (1999) muitas vezes são incorporadas também como escadinha no entendimento docente.

A ideia de construção do conhecimento por assimilação e acomodação para uma adaptação (Piaget, 1978) e de como a criança vai progredindo nas fases da escrita (Ferreiro, 1999) não concebe uma característica rígida em um passo a passo de assimilações, porque o universo de aprendizagens é complexo em teias de relações (Colello, Aula 4, 2019) com diversos tipos de objetos do conhecimento (assim como a leitura e a escrita).

Esse "mal-entendido" acontece pela assimilação equivocada, utilizando a reprodução de "velhos hábitos", de paradigma sólido e rígido, como no momento da aprendizagem da escrita, da leitura e da oralidade, ao conhecer novos conceitos. Os motivos que levam a essas escolhas e decisões apresentam-se de diversas formas, pela segurança de um método, pelo controle do conhecimento e da turma, certezas "absolutas" que não abrem espaço a um novo paradigma, problemas de formação, envolvimento pessoal com a temática e pouco investimento em determinados estudos, entre outros fatores externos de investimento no profissional, vindos de instituições, redes de ensino e governos.

Acerca desse assunto, quais seriam os conhecimentos teóricos acadêmico-educacionais que um professor alfabetizador deveria ter para saber o conceito desse processo em teias sobre a construção da língua escrita?

Como já explicitado em outro momento desse texto, são diversos os conhecimentos que um professor precisa ter para alfabetizar uma criança (cultural, histórico, social, filosófico, psicológico, político etc.), porém, no que tange aos "novos" conhecimentos que propulsaram as teorias acadêmicas e as práticas pedagógicas desde os anos de 1980, os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita são muito utilizados, principalmente, entre os alfabetizadores em forma de avaliação por sondagens diagnósticas.

Em videoaula de número 4 (2019), Colello menciona sobre a importância desse conhecimento em teciturас com outros para a construção da língua, e que o uso dos conhecimentos da psicogênese para verificar os níveis de escrita da criança até são válidos, porém não se pode restringir em meras construções de palavras polissílabas, trissílabas, seguida por dissílabas, e assim se reproduz, porque o conhecimento não é construído dessa forma, o ambiente oferece ilimitadas e imensuráveis situações de aprendizado, as quais o educador deve perceber e saber.

Assim, Colello (Aula 4, 2019), no decorrer da videoaula, explica os "passos" (não lineares, mas "passos de dança"), isto é, os eixos cognitivos para a *Construção da Língua Escrita*, que todo docente deveria conhecer, refletir e aplicar, e que se faz importante citar aqui para o embasamento desse conceito:

- usos da língua escrita: para que serve, pois a escrita tem diferentes funções;
- relações entre imagem e texto: elas diferem nas situações de comunicação com os textos imagéticos. As crianças pensam que a escrita tem a ver com o desenho e como se conjugam;
- hipóteses da escrita e variações qualitativas e quantitativas: com quantas letras se escreve determinada palavra e com quais letras é preciso para escrever. É nesse eixo que se insere todas as hipóteses da psicogênese da língua que Emília Ferreiro classificou nas etapas: pré-silábico; silábico; silábico-alfabético; alfabético. Vale ressaltar que quando o professor utiliza essas etapas para avaliar as crianças em sua evolução de desenvolvimento da escrita, seria apenas nesse aspecto especificamente, enquanto outros também estão ocorrendo;
- relações entre a leitura e a escrita: o que lemos e como a leitura se vincula com a escrita;

- relações entre a oralidade e a língua escrita: são conceitos com processos diferentes, como exemplo, a formalidade e usos de alguns sinais e expressões utilizados de modo diferenciado em cada uma delas. A língua escrita, apesar de representar a oralidade, tem uma forma de ser e de se expressar diferente dela. Para distinguir, a criança precisa ter contato com as duas modalidades e perceber os seus diferentes modos de funcionamento;
- ajuste ao interlocutor e aos propósitos do texto: a escrita é um sistema de comunicação e tem que se adaptar ao *que quero dizer*, *para quem quero dizer* e *como dizer*. A escrita muda com as situações e devido aos diferentes interlocutores;
- relação entre os suportes e os gêneros textuais: o suporte é o local onde a escrita aparece, é impressa, e o gênero é o tipo de escrita, carta, reportagem ou lista;
- letras, números e sinais: é preciso perceber, discriminar e conhecer os diversos sinais na escrita e suas funções;
- relação entre escrita e dialeto: no início as crianças usam muito uma forma que a autora chamou de "transcrição dialetal", ao escrever como fala (isso alcança também muitos adolescentes que continuam tendo essa prática). Com o desenvolvimento e estudo, as crianças vão percebendo que falamos de diferentes formas, mas a escrita tem uma regra, uma formalidade única;
- consciência fonológica: é preciso perceber e distinguir os sons das letras e seus usos, que cada letra representa um som e que diferentes letras podem representar o mesmo som, por exemplo, e este eixo se liga aos demais com movimento de idas e vindas. Por isso, há o complicador de ensinar a criança a ler e escrever só a partir da letra;
- relações entre a escrita e outros sistemas de representação: as linguagens humanas são múltiplas e as crianças têm que perceber como a escrita conversa com outros modos de representação (mapa, desenho, gráfico etc.). Mais uma vez, o trabalho que parte de letras interfere no modo de compreensão dessa relação;
- regras, convencionalidades e arbitrariedades da língua: nesse ponto tem-se toda a gramática da língua. A língua tem uma convenção (ex.: início de frase com letra maiúscula) e uma arbitrariedade (*chocolate* é com *ch* e não *x*). Essas regras precisam ser discutidas e aprendidas;
- a cultura literária e trânsito no universo letrado: é preciso diversificar os tipos de histórias, de práticas linguísticas, diferentes modos de escrever e de se comunicar.

Essa *teia de construção* do conhecimento da língua escrita é complexa, como afirma Colello (Aula 4, 2019), por isso, por exemplo, permanecer apenas com a sondagem diagnóstica naquela modalidade de transposição da psicogênese da língua escrita é frágil, porque potencializa apenas um de todos esses eixos apresentados.

Para finalizar, um outro ponto a ser considerado quando analisamos e percebemos os diversos modos de transposição das teorias acadêmico-educacionais nas práticas pedagógicas é de quando ocorrem assimilações desiguais das inovações teóricas, contidas nos aportes teóricos, feitas pelos docentes.

Diversas vezes, os pesquisadores tendem a acreditar que as assimilações das teorias acadêmicas feitas pelos professores acontecem de modo linear, da mesma forma em blocos de ascensão. Do mesmo modo, como verificamos acima, dos diversos eixos de construção *em teias* da língua escrita, no adulto essa aprendizagem continua sendo multifacetada e com movimento em suas rotas de interlocução entre os eixos de seu objeto de conhecimento (como as múltiplas compreensões ao ler textos acadêmicos, por exemplo).

O equívoco dessa interpretação inicia-se em não levar em conta também as subjetividades docentes, já que algumas ideias são mais fáceis de serem incorporadas do que outras, dependendo de cada um e de suas experiências de estudo e de vida, porém, outras se apresentam de modo mais difíceis para determinados professores (ex.: pode ser mais fácil para uns contextualizar tarefas mais significativas aos estudantes, a partir de algumas concepções de aprendizagem, porém ser mais difícil a esses docentes gerir a turma diante da complexidade de heterogeneidade de conhecimentos ou de comportamentos).

O trabalho de Sarraf (2003) constata a ocorrência dessas considerações descritas, quando buscou investigar as concepções de professores, seus posicionamentos, graus de consciência sobre a sua condição docente e posturas pedagógicas em face ao desafio de alfabetizar.

Ao entrevistar concluintes do Curso Normal de Nível Médio e professores de 1ª série do Ensino Fundamental, verificou que esse estudo permite a análise de fatores relacionados à resistência de mudanças didático-metodológicas no ensino da língua escrita, tendo, de um lado, o compromisso dos professores com o processo de letramento, e do outro lado, a precária assimilação de um referencial teórico, ou a falta de contato com este a subsidiar as práticas pedagógicas. Conclui que essa resistência dos professores também existe ao reverem as próprias práticas e convicções, pela insegurança de ensinar aquilo que não sabem (por um novo viés teórico, por exemplo) e por decorrerem em incompreensões e desconhecimentos desses conceitos teóricos acadêmicos com os quais se deparam.

Frigo e Colello (2018, p. 67) também realizaram uma pesquisa nessa perspectiva, ao identificarem as concepções docentes que subsidiaram as práticas dos professores alfabetizadores na qual foi possível verificar que a escola não tem sido eficiente no ensino da língua escrita e, sob a ótica elitista e preconceituosa, tem privilegiado "a norma-padrão e o ensino da gramática como modelo idealizado da língua correta a ser aprendida".

Em contrapartida, as autoras (p. 70) pressupõem que, ao oferecer o direito à voz e à palavra escrita, "impõe-se o compromisso político de favorecer aos alunos – sobretudo àqueles das classes menos favorecidas – o acesso à linguagem nas suas múltiplas possibilidades de manifestação", respeitando a natureza dialógica da língua escrita. Com esta natureza dialógica, cumpre instituir na escola um ensino igualmente dialógico, isto é, a escrita fundada na relação com o outro. E com base em Geraldi (2003[1997]), elas mencionam que, isso significa "usar os textos não como pretextos para a aprendizagem, mas como uma produção de quem tem o que dizer, uma razão para dizer o que se tem a dizer, um alguém a quem dizer e com estratégias capazes de, efetivamente, dizer".

e.3) Maior preocupação docente em garantir a aquisição do sistema de escrita, aproximando o professor ou distanciando-o de inovações durante a transposição didática à prática

Ao refletir sobre alguns relatos de professores, quando dizem que não têm conhecimentos sobre a transformação das propostas pedagógicas em práticas e as ações para o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita ficam relativas à reprodução diretiva de atividades em detrimento do tratamento dialógico de eixos como leitura e produção textual, é possível levantar a hipótese de que isso ocorre porque os professores têm dificuldades de relacionar a interpretação acadêmica das teorias em suas ações práticas nas aulas e ainda devido à sua preocupação em "garantir" a aquisição da escrita pelos seus alunos, ao "fazer aquilo que sabe", ou pela pressão de avaliações diversas, interna ou externa à escola.

Chartier (2007, p. 189), ao focalizar as relações entre teoria acadêmica e prática pedagógica na vida profissional de professores, mediante um estudo de caso sobre a pedagogia de escrita de uma professora (Florence) com sua turma de crianças de 5 e 6 anos na França, observou "como uma professora das séries iniciais poderia 'teorizar reflexivamente' sua prática profissional em relação à aprendizagem da escrita" pelas crianças. Porém, esse estudo, como diz a autora (p. 206), não pode "formular conclusões gerais valendo-se de um caso específico", mas levantar discussões e conclusões fundamentais que vão ao encontro de muitos esclarecimentos de nossas hipóteses e contribui com uma generalização a partir novas pesquisas.

A autora discute, entre outros apontamentos, os motivos pelos quais os professores escolhem agir para inovar a prática, mediante à designação de *roupagem da ideologia altruísta* de Huberman (1983) e aos dados coletados. Alcança algumas conclusões importantes (Chartier, 2007, p. 185-201) que corroboram com esta pesquisa:

- os professores que falam sobre seu ofício situam sua ação no terreno da moral (altruísta ou idealista) e do testemunho pessoal, mais do que em relação à avaliação objetiva da eficácia dessa ação ou a saberes considerados como teóricos;
- os professores das séries iniciais geralmente "ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo, publicadas segundo as regras em vigor nas revistas especializadas, porém, não diretamente utilizáveis na sala de aula";
- ao se defrontarem com textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o "como fazer" mais do que o "porquê" fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos;
- [na França] os professores são muito preparados para adquirir saberes teóricos, mas ninguém pode dizer ainda que, por essa razão, eles serão melhores professores;
- as declarações docentes, mesmo frente às inovações, "são sempre alimentadas por outros discursos que as precedem";
- a autora apresentou na pesquisa o quadro de referências da professora participante e diz que a professora pode perceber pistas das referências escondidas em sua própria prática pedagógica, das leituras teóricas que realizou;
- argumenta que "se as práticas não sabem utilizar as teorias forjadas fora delas, elas poderiam, ao contrário, produzir sua própria teorização". E apresenta algumas soluções do modo de proceder: pelas narrativas de práticas, análises em situação de pesquisa-ação, visionamento de gravações, que seriam "ao mesmo tempo, excelentes modos para melhorar a ação dos profissionais da escola e formar aqueles que se destinam a esse ofício".

Assim, Chartier (2007, p. 205) verifica que a professora buscava encontrar segurança nas suas ações em aula, assumindo uma grande calma diante dos múltiplos incidentes que cruzavam o cotidiano, mas que não a faziam se desviar de seu caminho. Faz-se inferir que, na prática de novas ações, aplicaria esta mesma cautela, demostrando preocupação, porém,

tentando encontrar uma coerência prática quando busca transformar o "discurso de origem em discurso para sua prática", como fazia.

Chartier (2007, p. 197) analisa também o viés da formação inicial, pela importância das parcerias de estagiários de licenciatura com professores experientes nas escolas de Educação Básica. A participante também era "professora-formadora" e estava com uma estagiária de Pedagogia na sala, assim essa oportunidade beneficiava o estagiário e a si mesma, pois a mantinha em contato com instituições de ensino superior.

Entretanto, observou (o que é muito comum entre professor da turma e estagiário) que "os jovens estagiários, a quem ela confiava sua turma, estavam geralmente tão sobrecarregados com as tarefas de organização que nem chegavam a se propor objetivos tão complexos" e mencionava que esse era um problema para a professora-formadora, em "como garantir a transmissão de uma prática profissional?" (*Ibid.*, 2007, p. 197). Nesse momento, Chartier (2007, p. 206) revela o interesse da participante também pela tarefa enquanto professora-formadora, que reflete:

> o domínio de tal saber prático não é suficiente para torná-lo transmissível a outros. (...) Os estudantes são geralmente tão incapazes quanto eu fui para perceber de imediato a lógica de suas ações [afirmava a professora]. De acordo com ela, eles raramente sabiam aproveitar o que viam, distinguiam mal o essencial do anedótico, confundiam com frequência as atividades livres com jogo e não 'escutavam' o que ela dizia sobre a condução das atividades. Em situação de formação inicial, o caso é frequente. Com efeito, os iniciantes que realizam o estágio junto a bons profissionais não percebem a complexidade da realização do trabalho, mas somente a desenvoltura presente na condução da turma.

No sentido de apoiar o estagiário, a verbalização dos "saberes em ação" seguida de sua redação foi um processo de teorização eficaz para a professora-formadora em face da parceria com os estagiários.

Chartier (2007, p. 188) constatou que há dois modelos de formação de professores, um que "postula uma boa difusão de todos os saberes", a orientar as escolhas didáticas e as práticas pedagógicas, porém apresentando limites e fracassos. O segundo seria aquele que se faz por "ver fazer e ouvir dizer" e não se pode contabilizar com saberes teóricos para melhorá-lo, saberes rigorosos, mas não pertinentes para o trabalho nas aulas. Conclui (*Ibid*., 2007, p. 196-197) que:

> O que a orientava era um conjunto de saberes gerais (empíricos e teóricos) sobre a relação das crianças com a aprendizagem, com a autodisciplina, sobre o papel que ela atribuía à memória ou à atenção; eram também posicionamentos axiológicos (o que ela pensava sobre as finalidades da educação infantil, sobre seu papel docente, sobre as imposições que tinha ou não o direito de fazer); era, acima de tudo, uma

> multiplicidade de saberes particulares a respeito de cada criança (o que sabia de sua situação familiar, de seu comportamento na turma, de seus resultados anteriores).

Assim, ao adquirir consciência de quais saberes orientam a prática, é importante não confundir coerência teórica com coerência pragmática, nem a lógica da pesquisa com a do ensino, segundo Chartier (2007), e a professora participante se mostra consciente dessa diferenciação lógica.

Por fim, outro ponto destacado pela autora era a oportunidade do contato estabelecido com uma pesquisa, enquanto participante, ao estar unida a uma pesquisadora que visava à observação de sua prática para análise junto à professora. Chartier (2007) identificou, dentre as hipóteses que levantou, que ao auxiliar o professor a teorizar o que ele faz, o pesquisador ofereceu a oportunidade de perceber reflexivamente uma prática da qual ele não tinha uma representação.

e.4) A relação entre teoria acadêmico-educacional e prática pedagógica retratada em dados de algumas pesquisas

Ao encontro de estudos no contexto dessas conexões, foi localizada a tese de Silva (2020, p. 151-153) que, ao tratar dos saberes profissionais e do fazer docente focalizando narrativas biográficas de quatro professores dos anos iniciais da Educação Básica da rede municipal de Teresina – PI, exprime o distanciamento entre as teorias acadêmicas e as práticas pedagógicas nas falas docentes, que pouco mencionam a questão das conexões entre elas. Na fala de Higor, professor alfabetizador e participante da pesquisa, há um indício quando revela que "*na formação inicial o que há de maior desafio é a ligação da prática com a teoria. Ainda se discute muito e* ***se faz de forma reduzida. O aprender a fazer na formação inicial deveria ser mais explorado***" (Silva, 2020, p. 145, negritos nossos). Essa fala exemplifica que ainda há a indignação docente quanto ao aprofundamento teórico e prático pedagógico logo na formação inicial do professor, do mesmo modo como os participantes da pesquisa de Guilherme (2011) mencionaram na década anterior; tal relato também aponta que a problemática das relações entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas permanece em aberto, com necessidade de mais estudos sobre o assunto.

Mediante a essa pesquisa, Silva (2020, p. 156) evidencia que a contribuição de disciplinas do curso de Pedagogia para a prática docente, com os conhecimentos específicos e pedagógicos referentes ao fazer docente, é fundamental na formação do professor, bem como as formações continuadas, e conclui que o "fortalecimento da formação acadêmica, pautada na

teoria e prática, possibilita ao docente diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos, propondo as intervenções adequadas a cada situação particular".

Damos destaque, ainda, à interessante dissertação "O papel da teoria no trabalho pedagógico escolar dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública de Rio Branco – Acre", de Quintanna (2021), cujo objetivo principal se aproxima ao da presente pesquisa, porém buscava analisar o papel atribuído à teoria no trabalho pedagógico escolar de professores da rede pública de Rio Branco, que confere sentido, direção e autonomia à práxis docente.

Dos participantes professores de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, 52 responderam a um questionário e seis deram entrevista por meio de grupo focal. A autora (2021) especificou os participantes como "professor dos anos iniciais, trabalha com crianças pequenas que, geralmente, tem entre 6 e 10 anos" (p. 118), então, professores que lecionam do 1º ao 5º ano.

Quintanna (2021, p. 129-131, itálicos nossos) conclui que "os professores reconhecem essa articulação como um *desafio*", dizem que "o 'como' fundamentam suas escolhas, a partir de atividades realizadas no processo de ensino-aprendizagem, como planejamento, metodologias e na avaliação" é "na verdade, o processo, o caminho e diz respeito às *escolhas* que o professor tem que fazer todos os dias na sua prática". Os professores assinalam que "não é fácil escolher quando se trata de um trabalho que envolve outros sujeitos que também fazem suas escolhas".

Sobre a teoria, os participantes responderam que ela "auxilia nesse processo, mas isso não se constitui tarefa fácil visto que a teoria é o que é ideal e a prática se ocupa do real nas escolas. O 'como' [fazer] exige estudo, conhecimento, mas também vivência, experimentação, análise e reflexão" e a autora acredita que "a teoria não é uma fórmula mágica ou uma receita de bolo. Ela é dinâmica, fala sobre a realidade, sobre o homem, sobre processos de aprendizagem, mas não impõe modelos de ação".

Retomaremos à discussão com os resultados dessa pesquisa no momento da análise de dados e, para finalizar, ressaltamos os resultados da autora sobre "a teoria [que] é importante para os professores, ainda que eles não saibam muito bem o que fazer, ou como fazer com ela", contrariando suas hipóteses iniciais de que eram avessos a ela e que "não há predominantemente um papel atribuído à teoria, mas vários". Ademais, a autora recorre a Chauí (*apud* Quintanna, 2021, p. 132) e considera importante que:

> para aqueles que afirmam que [a teoria] não influencia, um dos elementos citados para justificar a resposta foi o fato de que "a realidade é diferente da teoria". Interessante notar que essa mesma realidade, muitas vezes diferente do que se espera, foi o elemento elencado pelos professores para "reformular, melhorar ou confirmar uma

> teoria". São pontos de vista diferentes acerca de um mesmo fenômeno. Nossa hipótese é de que quando a teoria é vista de um modo puramente técnico, mecânico, de aplicação imediata e direta, perde-se a dimensão da formação humana e, sobretudo a da autonomia do professor em relação a sua prática. Autonomia não para fazer o que se quer, mas para compreender que a prática tem dimensão política e social e "concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria".

Quintanna (2021) adverte sobre aspectos que possam interferir em uma relação fluida entre teoria acadêmica e prática docente no Ensino Fundamental, ao afirmar que ambas não devem ser vistas como meras técnicas de aplicação, porém recebem uma responsabilidade política e social. Assim, esses aspectos devem ser considerados para uma formação verdadeiramente humana, com práticas embasadas em autonomia docente, porém este consciente de suas dimensões, que vão além do processo mecânico.

* * *

Dessa forma, apesar do arcabouço de pesquisas sobre essa temática, surge a necessidade de maior aprofundamento sobre o processo de compreensão de como os docentes alfabetizadores, especificamente, refletem sobre conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas alfabetizadoras aprendidas ao longo de suas (auto)formações e no trabalho docente.

A escuta a esses professores sobre o que dizem a respeito das teorias estudadas nos cursos de formação inicial e continuada e a verificação dos registros dos docentes e do projeto político das escolas públicas pode fornecer alguns subsídios para compreender um pouco mais sobre as possíveis conexões que se estabelecem entre esses conhecimentos e as práticas pedagógicas de alfabetizadores na educação popular, o qual acredita-se estar em uma conexão entre os fatores endógenos e exógenos ao indivíduo.

Acredita-se também na importância de entender a problemática visando ao processo de constituição da identidade profissional do ser docente e, na oportunidade de voz, os professores expressarem substratos que certamente auxiliem no aprofundamento do assunto e contribuem com as reflexões sobre sua formação e trabalho alfabetizador.

Em suma, até o momento, a revisão da literatura acadêmica revelou que a complexa articulação entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas, com implicações para o desempenho do ensino, é reiterada nas discussões sobre conceitos ministrados e reflexões sobre práticas na formação inicial em Pedagogia (ou licenciaturas); nas propostas institucionais e governamentais de formações continuadas de docentes; nos momentos das HTPCs e na

realidade cotidiana do trabalho docente com ensino de leitura e escrita às crianças, principalmente, na escola pública.

Apesar de, no arcabouço de trabalhos acadêmicos, as relações entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas mostram-se como complexas e ainda não resolvidas, existe a necessidade de novos estudos que enfoquem essa questão no âmbito do próprio trabalho nas unidades educacionais de escolas das camadas populares, principalmente, no que tange à alfabetização, com vistas à profissionalização docente e ao desenvolvimento do ensino. A finalidade também não é exaurir o assunto, mas, diante de outros dados, olhar por perspectivas diferentes para o mesmo objeto, na tentativa de trazer renovação ao diálogo sobre a temática.

Enfim, a presente pesquisa descreve aspectos da formação inicial e contínua apontados pelos professores em relação ao trabalho docente alfabetizador, considerando as interações que se estabelecem entre aquilo que aprendeu ao longo da formação docente, no momento do ensino às crianças de 1º e 2º anos do ensino fundamental e do planejamento das aulas de leitura e escrita no cotidiano prático; trazendo os discursos instituídos nas escolas sobre a complexidade das relações entre teorias acadêmico-educacionais e práticas alfabetizadoras.

Na próxima seção, as problemáticas e os objetivos são apresentados, seguidos dos procedimentos metodológicos. Em outra seção, teremos a análise e discussão dos dados a caminho de uma conclusão sobre o assunto.

4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

Nesta seção estão centralizados os objetivos, os pressupostos e o caminho metodológico adotados para a coleta, análise e discussão dos dados empíricos frente às problemáticas que abrangem o objeto da pesquisa – conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas na perspectiva dos professores alfabetizadores que atuam em escolas públicas, no recorte da Rede Municipal de Rio Claro – SP, considerando-se as formações e o trabalho docente.

Inicia-se com a descrição desse campo da pesquisa, que atravessou as decorrências da especificidade da COVID-19 entre os anos de 2020 e 2021. Na sequência, relata-se a tramitação ética, os objetivos e a metodologia.

4.1 O campo da pesquisa e suas decorrências

O campo escolhido para a pesquisa envolve escolas públicas municipais da cidade de Rio Claro, localizada no interior do Estado de São Paulo, a cerca de duzentos quilômetros da capital. A cidade foi fundada em 1830 e apresenta uma população de 201.418 habitantes no Censo de 2022[36].

Como em todo o Brasil, na conjuntura mundial de 2020, a cidade iniciava rígidos protocolos contra a contaminação pelo coronavírus, a partir do reconhecimento da Pandemia de Covid-19 pelo Governo Federal, sob o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 (Brasil, 2020).

É preciso esclarecer a realidade do campo da pesquisa que, na necessidade de preservação da vida devido à Pandemia, governadores e prefeitos tomaram a decisão de suspender as aulas presenciais nas unidades educacionais no início de março de 2020, no Estado de São Paulo, pelo Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020 (São Paulo, 2020). Especificamente, no município de Rio Claro – SP a suspensão ocorreu por meio do Decreto nº 11.785 de 17 março de 2020 (Rio Claro, 2020a).

Dessa forma, no município de Rio Claro, as escolas permaneceram fechadas até a publicação da Resolução SME 008 de 26 de agosto de 2020 (Rio Claro, 2020b), que regulamentou a reelaboração do calendário escolar para o ano vigente. Nessa mesma data foram publicadas outras duas legislações: a Resolução SME 009 (Rio Claro, 2020c), trazendo as

[36] Para saber mais sobre a história do município e verificar dados do Censo 2022, ver: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/rio-claro/panorama. Acesso em: 02 out. 2023.

adequações da matriz curricular em razão da COVID-19 e a Resolução SME 010/2020 (Rio Claro, 2020d) com as normas complementares para a retomada do ano letivo vigente, definindo:

> Artigo 1° - O ano letivo de 2020 será retomado a partir de 08/09/2020, conforme Resolução SME 008, de 26 de agosto de 2020, com atividades educativas não presenciais, para prevenir o contágio pelo coronavírus (COVID-19), conforme o disposto nesta Resolução.
> §1º - Por atividades educativas não presenciais entende-se aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar.
> §2º - A realização de atividades educativas não presenciais visa, em primeiro lugar, que se evite retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono.
> §3° - A realização das atividades educativas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas educativas que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículos e propostas educativas passíveis de serem alcançados através destas práticas.

Em 2021, as atividades educativas não presenciais permaneceram, conforme a Resolução SME 006 de 18 de fevereiro de 2021 (Rio Claro, 2021a) e assim se mantiveram até a publicação da Resolução SME 016 de 27 de setembro de 2021 (Rio Claro, 2021b), que determinou a retomada às aulas presenciais, porém, por grupos de revezamento de estudantes, conforme a organização de cada unidade educacional.

As aulas presencias com a totalidade dos estudantes ocorreu somente no ano letivo de 2022, a partir do Decreto nº 12.481, de 28 de janeiro de 2022 (Rio Claro, 2022).

No plano inicial da pesquisa, a coleta de dados estava programada para 2021, porém, com a persistência da situação da Covid-19, foi replanejada para o ano de 2022, com o retorno presencial total dos alunos, pois acreditávamos encontrar dados mais consistentes – a partir do diálogo com os professores – sobre os contextos escolares e suas formações ao invés de relatos de preocupações devido à Pandemia, o que poderia prevalecer se a coleta tivesse ocorrido em 2021. Também, diante dos decretos referentes à situação pandêmica e às incertezas, precisou ser descartada a possibilidade de observações de aulas para a coleta de dados, assim, esse ajuste foi realizado logo no momento do projeto da pesquisa[37]. Desse modo, a coleta de dados foi realizada de abril a agosto de 2022, após a aprovação ética.

Considerando esse esclarecimento, é preciso revelar que a decisão de se pesquisar escolas de Rio Claro – SP foi tomada por esta cidade possuir uma Rede Municipal de Educação consolidada e universidades locais, com faculdades pública e privadas, nas quais os professores

[37] Importante ressaltar que o adiamento da coleta de dados tornou-se possível porque o setor de pós-graduação da UNESP comunicou o oferecimento da ampliação do prazo do curso, mediante solicitação dos estudantes, devido aos prejuízos provocados a algumas pesquisas pelo estado de calamidade pública (Covid-19) naquele momento.

de Educação Básica do Ensino Fundamental I podem optar por realizar suas formações. O município também recebeu parcerias de programas em nível federal para a formação continuada de professores em Alfabetização, como o PNAIC de 2012 a 2018, e a Secretaria Municipal de Educação também oferece outras formações continuadas locais na temática. Outro motivo é porque Rio Claro é o município onde a pesquisadora possui vínculo de servidora pública e tem interesse por estudos nessa localidade.

4.1.1 Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP[38] – Instituto de Biociências da UNESP de Rio Claro para atender aos preceitos éticos (ANEXO A).

Após essa aprovação, as instituições educacionais (SME, depois cinco escolas) foram contatadas para a anuência dos procedimentos de coleta de dados em campo.

Os participantes da pesquisa, professores alfabetizadores, foram convidados e aqueles que tiveram disponibilidade aceitaram a participação, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A). Todos receberam uma cópia do documento via *e-mail* ou em entrega presencial nas escolas. Também consentiram a gravação de vídeo ou áudio durante as entrevistas – para posteriores transcrições na íntegra, contendo alguns ajustes gramaticais, conforme orienta Manzini (2020) –, com exceção de uma professora alfabetizadora, cuja atuação não foi gravada, mas registrada em diário de campo.

A seguir serão destacadas as questões norteadoras, os objetivos e os pressupostos da pesquisa para adentrar a descrição da metodologia, seus procedimentos com os métodos e instrumentos selecionados e de caracterização das unidades educacionais e dos participantes.

4.2 Objetivos, pressupostos e problemas de pesquisa

Nota-se que, durante a construção deste trabalho, houve um movimento dialógico que suscitou profusas questões, as quais possibilitaram ajustar as argumentações a fim de aproximar pesquisador e leitor. No entanto, diante desse objeto de estudo, é preciso não perder de vista as *questões norteadoras* da pesquisa, isto é, os *pontos de partida* que motivaram a reflexão de

[38] Aprovação em reunião do colegiado em novembro de 2021, sob parecer 5.107.120 e protocolo CAAE de nº 52157421.2.0000.5465, na Plataforma Brasil, visando cumprir as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde - CNS 466/2012 e 510/16, que dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa com seres humanos.

pressupostos e objetivos ao delineamento metodológico, os quais estão descritos nos tópicos seguintes.

- **Questões norteadoras da pesquisa:** o que os alfabetizadores dizem sobre os enfoques dados às conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas? Em seus discursos, como se referem aos estudos teóricos e práticos advindos de seus cursos de formações inicial e contínua para alfabetizar? Os alfabetizadores utilizam-se de teorias acadêmicas para organizar/refletir sobre o trabalho docente nos processos pedagógicos de planejamento, elaboração, organização e ações em aulas? Como descrevem suas ações referentes às relações entre essas teorias e práticas ao ensino da leitura e da escrita? Quando os professores afirmam "teoria não tem nada a ver com prática", em que consistem as teorias a que estão se referindo? Quando "na prática a teoria é outra", isto é, quando não se recorre às "teorias" acadêmico-educacionais estudadas nas formações inicial e contínua, o que de fato se "apresenta" na prática pedagógica?

- **Pressupostos:**
  Como a relação entre teoria e prática é um assunto que, por vezes, ocorre em conversas profissionais no ambiente escolar e é discutido em resultados de pesquisas científicas, pressupõe-se que:

  1) docentes alfabetizadores reconhecem a importância da conexão entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas para o ensino, considerando-se que os cursos de formação inicial (Licenciatura em Pedagogia) e contínua propiciariam as interações com esses conhecimentos necessários às práticas pedagógicas, para que pudessem se inteirar de um conjunto desses conhecimentos (históricos, culturais e os epistemologicamente sistematizados), desenvolvendo os saberes para promover a alfabetização das crianças.

  2) Essa condição – saber realizar conexões entre teorias acadêmicas e práticas de alfabetização como um dispositivo necessário à adequação do ensino ao processo de aprendizado das crianças – envolve interpretações de situações reais à luz de conhecimentos teóricos. O enfoque desse processo, considerando-se a perspectiva

dos professores, conduz a identificação de interações entre fatores endógenos e exógenos.

Face às questões norteadoras da pesquisa e aos pressupostos supracitados, **os objetivos geral e específicos** são:

- **Objetivo Geral:** descrever e interpretar os enfoques dados pelos professores alfabetizadores às conexões entre teorias educacionais e práticas pedagógicas, manifestados em seus discursos e registros, sobretudo, nas formações e no trabalho docente.

- **Objetivos específicos:**
  - identificar nos discursos dos alfabetizadores de escolas públicas de Rede Municipal de Ensino as tendências de conexões entres teorias e práticas, diante de seus limites e possibilidades.
  - identificar nos registros dos professores – Diários de Notas contendo os planejamentos, ações e reflexões sobre aulas e em documentos oficiais da escola (Plano de Ensino e PPPs) – outras possíveis marcas dessas conexões, principalmente, no trabalho docente.

4.3 Metodologia

Nesta subseção apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, o qual segue uma abordagem de natureza qualitativa descritiva de trabalho de campo, a fim de atender aos objetivos propostos. A pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986, p. 11-12), "tem o ambiente natural como uma fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento", assim, a "justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação em que os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que esses são muito influenciados pelo seu contexto" e essas "circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo", principalmente nas pesquisas em Educação.

Quanto à classificação dos objetivos da pesquisa, para Triviños (1987, p. 110, itálico nosso), "o estudo *descritivo* pretende descrever 'com exatidão' os fatos e fenômenos de

determinada realidade", ao buscar intensificar o conhecimento de uma comunidade, suas características, valores e problemas relacionados principalmente à cultura.

Primeiramente, julgou-se importante estabelecer um contato empírico inicial com um campo da pesquisa análogo, através de um Estudo Piloto[39], o qual foi previsto e realizado antes de iniciar a coleta de dados da pesquisa oficial. Desse modo, esse Estudo propiciou reflexões diante dos primeiros *dados aparentemente caóticos* – parafraseando Azanha (2011[1992]) – rumo às primeiras *análises teste*, o que contribuiu com o aprimoramento dos procedimentos metodológicos e de análise de dados. Esse contato piloto ocorreu logo após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética.

Assim, também logo após essa aprovação, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro – SP foi contatada e autorizou a investigação em campo (APÊNDICE C), nas unidades educacionais da Rede.

4.3.1 Seleção das unidades educacionais

Para a seleção dessas unidades educacionais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Rio Claro – SP, seguiram-se alguns critérios preliminares estabelecidos, a fim de delimitar o campo da pesquisa e, posteriormente, direcionar a escolha dos participantes. Essa seleção utilizou-se da lista de classificação das escolas apresentadas pelo site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB de 2019[40], que é calculado pela taxa de rendimento escolar (aprovação, reprovação e evasão) e pela média de desempenho nos exames dados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB[41].

A partir da análise dos dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) identificou-se, primeiramente, duas escolas da referida Rede Municipal de Ensino nessa lista, sendo uma escola com maior e outra com menor IDEB em 2019.

Com a ida a campo e ao buscar atingir a quantidade de participantes pretendida – numa proporcionalidade entre a quantidade de participantes pertencentes a cada índice (maior ou

[39] O Estudo Piloto foi descrito no APÊNDICE B.
[40] Preservamos essa avaliação de 2019, último ano antes da Pandemia, devido às diversas instabilidades da época. Para consultar: INEP. **Resultados**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br/resultado/. Acesso em 20 nov. 2020.
[41] Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em 14 out. 2023.

menor IDEB/2019) – retomava-se a classificação das escolas na lista e verificava-se qual a próxima unidade classificada em cada índice para estabelecer contato. Desse modo, esse procedimento conduziu a um total de cinco unidades educacionais (duas com menor IDEB e três com maior IDEB/2019).

Estas serão identificadas com a letra E junto a um número de um a cinco, como pode ser observado no **Quadro 3** e, para ampliar a descrição, será elencada a quantidade de participantes por escola e o código do documento Projeto Político Pedagógico – PPP de cada unidade educacional:

Quadro 3. Códigos atribuídos às unidades educacionais selecionadas, apresentação da quantidade de participantes em cada escola e documentos escolares

UNIDADES EDUCACIONAIS	CÓDIGO ATRIBUÍDO ÀS UNIDADES EDUCACIONAIS	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES PROFESSORES	CÓDIGO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS
Escolas com menor pontuação no IDEB 2019	E1	7	---
	E2	2	PPP2
Escolas com maior pontuação no IDEB 2019	E3	4	PPP3
	E4	4	PPP4
	E5	2	PPP5
Total de participantes		**19**	---

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

Assim, de porte da carta solicitação (APÊNDICE D) destinada às equipes de direção, foram iniciadas as visitas a essas unidades educacionais selecionadas, as quais deram anuência para a coleta de dados. Após ouvirem a explicação sobre as intenções e objetivos da pesquisa, todas as equipes gestoras foram favoráveis à execução do procedimento de campo e disponibilizaram o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas para consulta (com exceção de E1, porque não possuía o documento).

A seguir, apresentamos a caracterização das unidades educacionais selecionadas, o procedimento de seleção dos participantes, sua caracterização e os procedimentos de análise documental.

- ***Unidades Educacionais Selecionadas***

Escola E1: escola que recebeu a menor colocação no IDEB de 2019. Essa unidade educacional, recém-inaugurada no período das avaliações externas, teve a primeira participação no SAEB em 2019. Importante destacar que os alunos de 5º anos avaliados pertenciam a outras escolas da Rede Municipal, fatores que podem ter interferido nos resultados obtidos.

Segundo informações da SME, a escola foi inaugurada em 2019, em prédio anterior e passou a atender no prédio novo em 2021. Situada a sete quilômetros do centro da cidade, a escola é classificada como *periférica* ao perímetro do município. Atende cerca de 410 alunos do Ensino Fundamental de Nove Anos e Educação de Jovens e Adultos I – Alfabetização, nos períodos manhã, tarde e noite. As famílias são advindas da *classe socioeconômica D*[42], em sua maioria. Importante ressaltar que a escola iniciará o processo de elaboração de seu primeiro Projeto Político Pedagógico – PPP.

Escola E2: segunda classificada com menor IDEB de 2019 e, como mencionado no PPP2, a escola foi criada em 2009 e passou a atender no atual prédio, de pouco mais de 2.500m^2 de construção, em 2011. Situada a seis quilômetros do centro da cidade, é classificada como *periférica* ao perímetro do município. Atende cerca de 420 alunos do Ensino Fundamental de Nove Anos, nos períodos manhã e tarde, com famílias de *classe socioeconômica D*, em sua maioria.

Escola E3: considerada a escola municipal com a maior classificação no IDEB de 2019. Como descrito no PPP3, a escola foi criada em 1964 (início de construção predial) com início de atividades em 1968, pertenceu ao Sistema Educacional Estadual até 2005; com a municipalização do ensino, passou a pertencer à Rede Municipal. Distante do centro da cidade em três quilômetros é considerada como *central*. Atende cerca de 380 alunos do Ensino Fundamental de Nove Anos, nos períodos manhã e tarde, com famílias de *classe socioeconômica C*, em sua maioria.

Escola E4: segunda escola com maior classificação no IDEB de 2019. Como consta no PPP4, a escola foi criada em 1953 e era "destinada ao Ensino Pré-primário" (nomenclatura anterior a Educação Infantil). Em 1985, ainda em atendimento à Educação Infantil, transferiu suas atividades ao "prédio novo", que possui pouco mais de 1.900m^2, localizado a dois quilômetros e meio do centro da cidade, sendo considerada uma região *central*. Em 2005 passou

[42] O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) é um dos principais órgãos de pesquisa socioeconômica no Brasil. Utiliza o critério por faixas de salário-mínimo (SM) classificando as classes socioeconômicas entre A e E, sendo a classe A das famílias que vivem com mais de 20 SM por mês, classe B entre 10 e 20 SM, classe C entre 4 e 10 SM, classe D entre 2 e 4 SM, enquanto a E é de até 2 SM. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em 11 ago. 2023.

a atender, exclusivamente, o Ensino Fundamental de Nove Anos. Atualmente, atende cerca de 160 alunos nos períodos manhã e tarde, com maioria das famílias de *classe socioeconômica D*.

Escola E5: com a terceira maior colocação no IDEB de 2019. De acordo com o PPP5, a escola foi criada em 1982 para atender a Educação Infantil. Em 1998, passou a atender no prédio atual, localizado a cerca de três quilômetros e meio do centro da cidade, sendo considerada uma região *central*. Em 2005, recebeu a nomenclatura utilizada atualmente e passou a atender, exclusivamente, o Ensino Fundamental de Nove Anos. Atualmente, atende cerca de 335 alunos nos períodos manhã e tarde, com a maioria das famílias de *classe socioeconômica D.*

- ***Participantes – Procedimentos de Seleção***

Os procedimentos de escolha da quantidade de professores alfabetizadores que atuavam na Educação Básica da Rede Municipal de Rio Claro em 2021 (ano de definição do campo desta pesquisa) ocorreram, a princípio, mediante levantamento do número de docentes que trabalhavam nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, período ao qual, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, "a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização" (Brasil, 2018, p. 59).

Como resposta ao ofício protocolado à Secretaria Municipal de Educação, obtivemos os seguintes dados do município de Rio Claro – SP: 64 unidades educacionais, 27 com Ensino Fundamental I, uma delas com sala multisseriada, sob a gestão da SME em 2021; 95 professores de primeiro ano e 90 professores de segundo ano, totalizando 185 alfabetizadores. Esses dados pouco se alteraram entre 2021 e 2022, conforme ligação telefônica ao setor de Planejamento da SME, no ano da coleta em 2022.

Assim, após o levantamento da quantidade desses profissionais, contou-se com a participação de 10% dos 185 docentes de primeiro e segundo ano de todo grupo docente que ministrava aulas em escolas vinculadas à Rede Municipal de Educação, totalizando 19 professoras[43] alfabetizadoras como participantes da pesquisa.

Foi utilizado o critério de convidar todos os professores de primeiros e segundos anos de cada escola a participarem de entrevistas individuais e, na negativa ou impossibilidade, partiu-se para a próxima unidade educacional da lista do IDEB, até alcançar o número de 10% dos professores alfabetizadores do município naquele ano.

[43] Todas do sexo feminino, então, devido a isso utilizaremos "professora(s)" às participantes.

Nas últimas duas escolas contatadas de cada índice classificado do IDEB de 2019 (E2-menor e E5-maior) havia a quantidade necessária de participantes a serem convidados (dois de cada escola), para atingir 10% do total de alfabetizadores da Rede. Então, solicitou-se à gestão das duas escolas a indicação de dois alfabetizadores a serem convidados para uma entrevista individual, que se destacassem em avanço na aprendizagem das crianças (de preferência um de primeiro e outro de segundo ano) e que estivessem em constante frequência nos estudos ou cursando formações docentes regularmente.

Após esse processo de seleção, iniciou-se a sequência de visitas às escolas. Nessas visitas, foram estabelecidos os primeiros contatos com os professores alfabetizadores, intermediados pelos gestores escolares, para os agendamentos de posteriores entrevistas individuais com a pesquisadora, momento em que foi lido e assinado o TCLE.

Na escola E1 (menor IDEB em 2019), entre os nove professores alfabetizadores, sete docentes aceitaram a participação na pesquisa. Para balancear as quantidades de participantes das escolas de maior e de menor IDEB de 2019, a escola E2 foi selecionada para equiparar a quantidade de participantes que pretendíamos investigar, então, dois alfabetizadores convidados aceitaram participar da pesquisa, um de primeiro e outro de segundo ano. Totalizaram nove professores alfabetizadores nas escolas de menores *escores* no referido IDEB.

Dentre as escolas de maior IDEB em 2019, havia cinco professores na escola E3 e quatro deles aceitaram participar da pesquisa. Na escola E4, tivemos a participação de todos os professores, no total de quatro. Com a escola E5, buscamos complementar a quantidade dos participantes convidando mais dois professores, um de primeiro e outro de segundo ano. Totalizou-se dez professores alfabetizadores das escolas de maiores *escores* no IDEB/2019.

Para identificação de participantes, cada um dos 19 professores alfabetizadores recebeu a sigla alfanumérica de PA (Professor Alfabetizador) e um número de 1 a 19, seguindo os parâmetros utilizados para a seleção das escolas.

Por fim, é preciso ressaltar que os professores que rejeitaram a participação alegaram motivos diversos como: saturados de ocupações no momento do convite, adoecidos, pouca demonstração de interesse, seguidos de muitos adiamentos da data de entrevista para não participação.

- ***Procedimentos de Coleta de Dados***

Para as entrevistas, as 19 professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental tiveram a opção de escolha entre o modo presencial ou via recurso de videoconferência, *Google Meet*.

Entre elas, 12 foram entrevistadas pelo recurso da videoconferência com gravação de vídeo (de PA1 a PA8 e de PA10 a PA13) e sete de modo presencial no ambiente das escolas (PA9 e de PA14 a PA19), sendo que seis dessas professoras consentiram a gravação de voz pelo aparelho gravador de áudio da marca *Sony* e uma participante (PA16) solicitou o registro pelo diário de campo.

Com a cooperação das 19 professoras alfabetizadoras, as entrevistas semiestruturadas (INSTRUMENTO 1) individuais duraram em média uma hora e meia (sendo a de tempo mínimo de 39min e a de maior tempo de três horas, divididas em três dias de encontro presencial na escola, com empenho também da participante). Nas entrevistas, buscou-se um clima amistoso, em consonância com a afirmação de Lüdke e André (1986, p. 34), que ressaltam a necessidade "de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde".

Essas entrevistas objetivaram identificar como as professoras preparam suas aulas, no que consiste esse planejamento de aula e como desempenham o seu trabalho de alfabetizar, se utilizam algum conhecimento teórico acadêmico-educacional nesse processo, se estabelecem uma constância dessas ações no planejamento e nas ações pedagógicas. Pretendeu-se ainda verificar a relevância dos conceitos teóricos, advindos de suas formações anteriores e no decorrer da carreira, também se essas profissionais verificam algum impacto desses conhecimentos em suas ações cotidianas em aula.

Além disso, requereu-se das unidades educacionais o acesso aos PPPs, como já mencionado, e ao Diário de Notas das professoras. Para a análise desses documentos buscou-se o recurso da análise documental descrito a seguir.

- ***Documentos Escolares Coletados e Procedimentos para a Análise Documental***

Além das entrevistas semiestruturadas, solicitou-se a todos as alfabetizadoras o acesso aos seus Diários de Notas[44] para a verificação de seus Planos (de Aula e de Ensino), pois esses materiais contêm os registros dos planejamentos, ações pedagógicas e reflexões das aulas. A consulta a esse material ocorreu no próprio local de trabalho e foi realizada cópia fotografada ou por envio de arquivo por *e-mail*, com o consentimento de todos.

[44] Em cada Rede de Ensino esse documento recebe uma nomenclatura diferente ("Diário de Bordo" é o mais utilizado), no entanto, optamos pelo termo "Diário de Notas" do professor, porque se refere às anotações pedagógicas docentes e os registros de Planos de Aula e Plano de Ensino, correspondente ao ano escolar de trabalho.

Ao investigar sobre "diários de aula", Zabalza (2004, p. 13-14, itálicos do autor) explica que "são os *documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em aulas*", como também os planejamentos e reflexões posteriores às ações, ou qualquer outro conteúdo que considerar "destacável" na opinião de quem escreve – assim, busca-se, com esta pesquisa, encontrar também anotações de reflexões teóricas acadêmico-educacionais –, porém "o importante é manter uma certa linha de continuidade na coleta [dos conteúdos] e na redação [...] que não seja uma atividade [...] sem nenhuma sistematicidade". Exemplifica ainda que nos registros dos diários podem constar conteúdos "abertos" ou "vir condicionado por alguma ordem e planejamento prévios (quando se delimita que tipos de assuntos devem ser recolhidos no diário)" (*Ibid*, p. 14).

Os procedimentos de análise de dados do material fornecido pelas escolas e professores pautam-se pela análise documental (com apoio do INSTRUMENTO 2, ver 4.3.2). Sobre tal procedimento Lüdke e André (1986, p. 39) explicam como os documentos constituem uma rica fonte de dados e "como uma técnica exploratória [...] pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta", sendo os documentos possíveis de serem (re)examinados a buscar novas e/ou mais interpretações. Assim, a análise ocorreu com base nos documentos orientadores para as práticas pedagógicas correspondentes às políticas públicas e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas; de registros profissionais de planejamento e possíveis reflexões de ações pedagógicas dos alfabetizadores, em consulta aos Diários de Notas, de seus Planos de Aula e de Ensino.

- *Documentos institucionais das unidades escolares selecionadas:* Projeto Político Pedagógico (PPP) com fotografia ou arquivo em extensão PDF[45] recebido por e-*mail*. A identificação de cada Diário de Notas das professoras seguirá com as letras DN.

- *Diários de Notas (DNs) dos alfabetizadores:* 18 diários foram apresentados em cadernos de modelo "universitário" pautados ou fichários com folhas pautadas e 01 diário de modo digital A4 (DN de PA9), com envio por *e-mail*, todos com os Planos de Aula da semana, o Plano de Ensino, o relato do desenvolvimento dessas atividades em aulas e os registros reflexivos das professoras. Alguns diários apresentavam imagens para ilustrar o registro da professora e auxiliar na redação, podendo ser fotocópias das atividades oferecidas às crianças ou de cenas das aulas, entre outras.

- *Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs):* Os Projetos Políticos Pedagógicos serão identificados pela sigla PPP e a sequência numérica correspondente a cada escola.

[45] **O que é Adobe PDF?** Disponível em: https://www.trt4.jus.br/portais/media/111485/vantagem_pdf. Acesso em 02 nov. 2023.

Vale lembrar que a escola E1 não possuía PPP por ser nova em sua inauguração e alguns dados de caracterização foram perguntados ao diretor ou consultados no setor de supervisão da SME.

- ***Síntese de Identificação dos Participantes***

Assim, sintetiza-se, no **Quadro 4**, as informações das designações dos participantes e dos documentos coletados com seus códigos correspondentes.

Quadro 4. Códigos atribuídos aos participantes da pesquisa

GRUPOS	CÓDIGO ATRIBUÍDO ÀS UNIDADES EDUCACIONAIS	CÓDIGO ATRIBUÍDO AOS PARTICIPANTES
Grupo 1 (G1): unidades educacionais com os menores índices no IDEB 2019	E1	PA1
		PA2
		PA3
		PA4
		PA5
		PA6
		PA7
	E2	PA8
		PA9
Grupo 2 (G2): unidades educacionais com os maiores índices no IDEB 2019	E3	PA10
		PA11
		PA12
		PA13
	E4	PA14
		PA15
		PA16
		PA17
	E5	PA18
		PA19

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

- ***Descrição dos Participantes: perfil Acadêmico e Profissional***

Na sequência, são apresentados os quadros da caracterização profissional e acadêmico das participantes **Professoras Alfabetizadoras** (PA), pois são todas do sexo FEMININO:

Quadro 5. Caracterização profissional das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa

PARTICI-PANTES	IDADE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE EXPERIÊN-CIA COM ALFABETI-ZAÇÃO	JORNADA DE TRABALHO	TURMA QUE LECIONAVA EM 2022	QUANTI-DADE DE ALUNOS POR TURMA
PA1	38	07	07	Dupla	1º ano	24
PA2	37	10	07	Única	1º ano	19
PA3	50	12	04	Única	1º ano	20
PA4	41	16	03	Dupla	2º ano	17
PA5	28	06	04	Única	2º ano	15
PA6	41	06	01	Dupla	2º ano	15
PA7	41	10	04	Dupla	2º ano	20
PA8	36	12	12	Única	1º ano	20
PA9	37	10	10	Única	2º ano	15
PA10	24	01	01	Dupla	1º ano	22
PA11	48	12	10	Única	1º ano	23
PA12	48	23	14	Única	2º ano	19
PA13	48	28	05	Dupla	2º ano	20
PA14	53	29	18	Única	1º ano	17
PA15	35	10	02	Única	1º ano	16
PA16	47	27	10	Única	2º ano	24
PA17	55	30	20	Dupla	2º ano	22
PA18	28	06	05	Única	1º ano	18
PA19	54	25	10	Dupla	2º ano	23

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

No **Quadro 5**, utilizamos a medida de tempo **ano** para mensurar a idade e experiências profissionais das participantes até 2022, data da coleta de dados.

Nesse ano de 2022, 17 professoras alfabetizadoras participantes (89,47%) eram efetivas na Rede Municipal de Educação, mediante aprovação em concurso público. As professoras PA10 e PA15 estavam em regime de contrato de trabalho (10,43%), pois foram aprovadas em processo seletivo para o ano vigente.

Das 19 professoras, nove (47,37%) lecionavam em turmas de primeiros anos e dez (52,63%) em turmas de segundos anos.

Quanto ao tempo de carreira, havia cinco professoras (PA1, PA5, PA6, PA10 e PA18) em início de carreira (26,32%), a considerar professor iniciante aquele com até sete anos de magistério, conforme pesquisas de Tardif (2002) e outros pesquisadores. Doze professoras (63,16%) tinham mais de quatro anos de magistério em turmas de alfabetização (PA1, PA2, PA8, PA9, PA11, PA12, PA13, PA14, PA16, PA17, PA18 e PA19), tempo em que essas professoras mencionam ter adquirido mais confiança em seu trabalho com turmas de alfabetização. As professoras PA3, PA12, PA13 e PA16 disseram que a maior parte de seu tempo no trabalho docente foi dedicado à Educação Infantil, PA15 dedicou mais tempo lecionando para turmas de quartos e quintos anos e PA19 com crianças no Atendimento Educacional Especializado – AEE. PA14 é efetiva da Rede e aposentada de outro cargo docente.

Complementando as informações do **Quadro 5**, entre as 19 professoras, oito (42,11%) possuíam outra turma de alunos (com jornada dupla) em modalidades como: Ensino Fundamental (PA1, PA6 e PA17); Educação Infantil da Rede Municipal (PA4, PA7 e PA13); Educação Infantil do Ensino Particular (PA10) e Educação Especial (PA19).

Sobre a jornada dupla de trabalho, PA1, PA17 e PA19 duplicavam a jornada na própria escola e PA4, PA6, PA7, PA10 e PA13 em outras unidades educacionais.

Entre as professoras com jornada única (isto é, lecionando em apenas uma turma de alfabetização, primeiro ou segundo ano), três professoras (PA2, PA5 e PA11) ampliavam jornada com projetos (leitura/reforço escolar) e musicalização na Educação Infantil (PA11). Então, mais da metade (57,89%) das professoras participantes desta pesquisa cumpriam jornada acima de 30 horas semanais, ou seja, acima da jornada de carreira de um cargo de professor de Ensino Fundamental nessa Rede de Ensino.

Os próximos quadros demostram o perfil acadêmico das professoras alfabetizadoras:

Quadro 6. Perfil de formação inicial das alfabetizadoras participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	NÍVEL MÉDIO CURSO DE MAGISTÉRIO TIPO DE INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL E ANO DE CONCLUSÃO	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA TIPO DE IES	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA ANO DE CONCLUSÃO	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA MODALIDADE
PA1	Pública (2002)	Particular	2015	Presencial
PA2	-	Particular	2011	Presencial
PA3	-	Particular	2015	EAD
PA4	Pública (1998)	Particular	2010	EAD
PA5	-	Particular	2015	Presencial
PA6	-	Particular	2015	EAD Semipresencial
PA7	-	Particular	2010	Presencial

PA8	-	Particular	2007	Presencial
PA9	-	Particular	2011	EAD Semipresencial
PA10	-	Pública	2020	Presencial
PA11	-	Particular	2010	EAD
PA12	Particular (1993)	Pública	1997	Presencial
PA13	Pública (1993)	Particular	2002	Presencial
PA14	Pública (1988)	Particular	1991	Presencial
PA15	-	Pública	2014	Presencial
PA16	Pública (1992)	Pública	2001	Presencial
PA17	Particular (1989)	Pública	2005	Presencial
PA18	-	Pública	2015	Presencial
PA19	Pública (1998)	Particular	2002	Presencial

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

A partir da observação do **Quadro 6,** entende-se que, das 19 professoras participantes da pesquisa, oito (42,11%) cursaram o Magistério, iniciando sua formação docente em Nível Médio de Ensino; diante disso, estas (PA1, PA3, PA4, P13, PA15, PA16, PA17 e PA19, ou seja, 42,11%) já exerciam o trabalho docente enquanto cursavam a Licenciatura em Pedagogia. Somente PA19 cursou o Nível Médio em Magistério em outro município do interior paulista, fora do campo desta pesquisa.

Entre todas as alfabetizadoras participantes, as professoras PA1, PA2, PA3, PA4, PA6, PA7, PA11, P13, PA15, PA16, PA17 e PA19 (63,16%) não cursaram Licenciatura em Pedagogia logo na sequência do término do Ensino Médio, frequentando o curso após um período significativo de exercício da profissão.

Sobre o tipo de Instituição de Ensino Superior, seis professoras (31,58%) cursaram Licenciatura em Pedagogia em universidade pública (PA10, PA12, PA15, PA16, PA17 e PA18, todas no município da pesquisa).

Entre as oito professoras que cursaram a Pedagogia em instituição particular na modalidade presencial, quatro (21,05%) estudaram em instituições instaladas em Rio Claro – SP (PA1, PA2, PA5 e PA7).

Cinco alfabetizadoras (26,31%) cursaram Licenciatura em Pedagogia em instituição particular na modalidade de Educação a Distância – EAD (sendo três totalmente EAD e duas "semipresenciais"). As professoras PA6 e PA9 justificam que seus cursos eram chamados de "semipresenciais" porque, para PA6, eram disponibilizadas aulas presenciais na instituição em dois dias na semana e o curso era uma parceria entre a faculdade e o município onde morava,

assim, frequentou as aulas; PA9 afirmou frequentar as aulas nessa modalidade porque "*íamos todos os dias, na verdade, então, era um dia com TV, um dia com o tutor*".

As outras três alfabetizadoras que frequentavam o ensino superior EAD dirigiam-se ao prédio da instituição somente para realizar os exames de avaliação. PA3 cursou Geografia na modalidade presencial em universidade pública no município da pesquisa (concluiu em 1992), antes de cursar Pedagogia (EAD, particular) e foi professora de Geografia por três anos (1993-1996), na Rede Estadual Paulista de Ensino; interrompeu sua carreira para abrir um comércio, em que permaneceu por 19 anos, e em 2013 retornou como professora de Geografia, na mesma Rede Estadual. PA4 mencionou que fez o curso de Pedagogia EAD em faculdade particular no município da pesquisa, explicou que as provas eram presenciais, nessa modalidade EAD, e que a faculdade também disponibilizava vídeos elaborados pelas professoras universitárias explicando alguns conteúdos, mas os atendimentos eram, em sua maioria, por ligação telefônica. PA11 explica que realizou faculdade na modalidade EAD porque morava em bairro muito afastado do centro da cidade e tinha filhos pequenos, assim não conseguiria estar presente na instituição todos os dias para participar das aulas.

Vemos, no **Quadro 7,** que 17 professoras participantes da pesquisa (89,47%) seguiram com estudos de pós-graduação, com exceção de PA4 e PA17:

Quadro 7. Perfil de formação pós-graduada das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa

PARTICI-PANTE	PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*	TIPO DE IES / MODALIDADE	ANO DE CONCLUSÃO	PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*	TIPO DE IES / MODALIDADE	ANO DE CONCLUSÃO
PA1	Alfabetização e Letramento	Particular EAD	2018	-	-	-
PA2	Alfabetização e Letramento	Particular EAD	2019	-	-	-
PA3	Educação Infantil e Alfabetização	Particular EAD	2016	-	-	-
PA4	-	-	-	-	-	-
PA5	Alfabetização e Letramento	Particular presencial	2015	Mestrado em Educação	Pública Presencial	Cursando
	Educação Especial	Particular EAD	2017			
PA6	Alfabetização e Letramento	Particular EAD	2016	-	-	-
PA7	Psicopedagogia	Particular EAD	2011	-	-	-
	Educação Infantil	Particular EAD	2012			
	Educação Especial	Particular EAD	2019			

PA8	Educação Especial	Particular EAD	2009	-	-	-
PA9	Psicopedagogia	Particular EAD	2013	-	-	-
	Neurociência	Particular EAD	Cursando			
PA10	Psicopedagogia	Particular EAD	2021	-	-	-
	Gestão e normas escolares	Particular EAD	2021			
PA11	Educação Infantil e Letramento	Particular EAD	2012	-	-	-
	Educação Especial	Particular EAD	2015			
PA12	Alfabetização e Letramento	Particular EAD	2018	-	-	-
PA13	Psicopedagogia	Particular EAD	2010	-	-	-
	Educação Especial e Inclusão	Particular EAD	2018			
PA14	Psicopedagogia Institucional	Particular presencial	2011	-	-	-
	Atendimento Educacional Especializado	Particular presencial	2013			
	Alfabetização e Letramento	Particular EAD	2018			
PA15	Educação Especial	Particular EAD	2021	-	-	-
PA16	Alfabetização	Particular EAD	2012	-	-	-
PA17	-	-	-	-	-	-
PA18	Alfabetização	Particular EAD	2018	Mestrado em Educação	Pública Presencial	2018
				Doutorado em Educação	Pública Presencial	Cursando
PA19	Psicopedagogia	Particular EAD	2009	-	-	-
	Educação Especial	Particular EAD	2009			

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

De acordo com o quadro, as professoras PA5 e PA14 foram as únicas a cursarem alguma de suas especializações *lato sensu* de modo presencial em instituições particulares. Todas as participantes alfabetizadoras que cursaram pós-graduação, tiveram a experiência de realizar algum de seus cursos em instituições particulares, na modalidade à distância.

Interessante verificar que dez professoras (PA1, PA2, PA3, PA5, PA6, PA11, PA12, PA14, PA16 e PA18), isto é, 52,63%, realizaram cursos de especialização em Alfabetização. É

possível verificar também que, apesar da oferta no município e região por cursos *stricto sensu*, somente duas professoras (P5 e P18) frequentam essa modalidade de formação profissional.

Sobre cursos de aperfeiçoamento, aqueles realizados mediante vínculos com universidades e que possuem uma carga horária superior ou igual a 180 horas, as professoras afirmaram que realizaram sempre que tiveram oportunidade, com exceção de PA10, que alegou "*sou nova na Rede, minha primeira formação continuada será o Simpósio do município*", de PA15, que disse que ainda não teve oportunidade, e de PA18, ao dizer que tem "*preferência por outros eventos e cursos acadêmicos*".

- ***Autoformação***

A respeito de prática de autoformação (em estudos autodidatas dos conteúdos teóricos acadêmicos em Educação, outras leituras deleite no cotidiano ou ao retomar os conteúdos dos estudos adquiridos em formações continuadas para docentes, durante ou após a finalização dos cursos), nove professoras – 47,37% (PA1, PA5, PA9, PA11, PA14, PA15, PA17, PA18 e PA19) – dizem ter contato com leituras diversas, independentemente de estarem vinculadas a cursos de formação docente, estudam por interesse pessoal, para entenderem melhor um assunto, por gostarem de ler, porque, de acordo com seus relatos, "a leitura fica outra" quando retomamos.

Pouco mais da metade das professoras alfabetizadoras (52,63%), dez professoras (PA2, PA3, PA4, PA6, PA7, PA8, PA10, PA12, PA13 e PA16) dizem não praticar autoformação, alegando diversos impedimentos como jornada dupla de trabalho, falta de tempo, afazeres domésticos e atendimento à família, cansaço, desinteresse e que, normalmente, preferem estudar quando estão vinculadas a alguma proposta de formação docente.

Após a caracterização dos participantes da pesquisa, apresentamos a seguir os instrumentos utilizados para coleta dos dados.

4.3.2 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados com as participantes consistem em: **roteiro de entrevista semiestruturada** das professoras alfabetizadoras (**Instrumento 1**) e **roteiro de análise documental dos registros de planejamento e de reflexões das ações pedagógicas dos alfabetizadores e documentos oficiais** (**Instrumento 2**).

INSTRUMENTO 1. Roteiro norteador para entrevista semiestruturada com professores alfabetizadores

BUSCA POR CONEXÃO TEÓRICA ACADÊMICO-EDUCACIONAL E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA ALFABETIZAR CRIANÇAS DE 6 A 8 ANOS

Preâmbulo:

Professor(a), estamos realizando um estudo na Rede Municipal de Educação desta cidade sobre a importância dos conteúdos aprendidos nas formações docentes (desde a graduação em Pedagogia aos cursos de formação continuada que realiza na atualidade) para o trabalho de professor em alfabetizar crianças nas aulas. Acreditamos que sua experiência com a alfabetização será de preciosa contribuição à pesquisa. Poderíamos contar com seu apoio, participando de uma entrevista sobre esse assunto? [Ok.] Vou precisar gravar a entrevista, porque só assim poderei ser fidedigna às informações dadas pelo(a) senhor(a). Saliento que sua identidade será eticamente resguardada, independente das informações ditas. Nestes termos, concede-nos a entrevista com gravação?

Dados para caracterização do participante:

Professor(a), preciso de algumas informações para caracterizá-lo(a) na pesquisa:

Formação:

Fez Curso de Nível Médio em Magistério, ano de formação, instituição.
Em que ano se formou em Pedagogia e qual instituição.
Pós-graduação: curso (*lato sensu*, mestrado, doutorado...), instituição e ano de conclusão.
Cursos de formação continuada: quais e quando frequentou, qual a duração dos cursos, instituição que ofereceu.

Trabalho no magistério:

Quanto tempo? Leciona na carreira; efetivou-se na Rede Municipal ou é contratado(a).
Leciona para 1º e/ou 2º ano.
Trabalha em um ou dois períodos? [Se positivo] O segundo período também é com alfabetização? Nessa mesma escola?

Primeiro iremos conversar um pouco sobre suas formações e depois sobre as contribuições dessas formações ao seu trabalho de professor alfabetizador, ok?

Formação Inicial:

Antes de iniciarmos sobre o assunto da formação inicial, o(a) senhor(a) poderia me falar como foi alfabetizado?

1. Professor(a), conte um pouco como foi sua formação em Magistério/Pedagogia. O que esperava desse(s) curso(s)? Suas expectativas foram atendidas?
2. Agora especificamente sobre alfabetização. O(a) senhor(a) se recorda quais foram as disciplinas que trabalharam a temática da Alfabetização no(s) curso(s) de Magistério/Pedagogia?
3. Durante as aulas, nessas disciplinas, foram abordadas teorias que buscavam fundamentar a alfabetização? Quais?
4. O(a) senhor(a) acredita que as aulas, nessas disciplinas, contribuíram para a sua formação de professor(a) alfabetizador(a)? Como?
5. O(a) senhor(a) recorda se nas aulas no(a) Magistério/Pedagogia havia momentos de discussão sobre essas teorias em alfabetização?
6. E sobre práticas alfabetizadoras, havia momentos de discussão? Você teria algum relato sobre essas discussões?

7. De todas essas discussões teóricas e práticas, das quais já participou, qual seria a contribuição delas para a sua atuação de professor alfabetizador? Poderia me dar um exemplo? (caso confirme participação nas questões anteriores)
8. Como ocorreu o estágio supervisionado em Nível de Ensino Médio em Magistério e na Licenciatura em Pedagogia (e/ou outras atividades de relação com as escolas de Educação Básica)? Isso contribuiu com sua atuação de alfabetizador(a)? Como?
9. O(a) senhor(a) considera que faltou algo em sua formação inicial relacionado à alfabetização? O quê?
10. Em sua opinião, a universidade prepara o professor alfabetizador para o ensino da leitura e da escrita?

Formação em Pós-graduação e Formação Contínua:

Agora, vamos conversar sobre as formações que já realizou ao longo da carreira, depois que cursou a graduação, sua pós-graduação e os cursos de formação contínua, tudo bem?

A) Para os professores que fizeram (fazem) pós-graduação:

1. O(a) senhor(a) realizou o(s) curso(s) (...), por que se interessou em fazer essa(s) pós-graduação(ões)?
2. De acordo com o que buscava no curso de pós-graduação, o(a) senhor(a) acredita que o aprofundamento teórico foi suficiente?
3. O exercício de leituras e discussões sobre os textos teóricos na(s) pós-graduação(ões), contribuiu com sua profissão de professora alfabetizadora? De que modo?

B) Para os professores que fizeram (fazem) cursos contínuos de formação:

1. Como o(a) senhor(a) costuma escolher os cursos de formação que procura fazer?
2. Nos cursos que mencionou ter realizado, quais as temáticas ou assuntos principais que foram abordados?
3. Os formadores apresentaram leituras teóricas? Quais?
4. Qual a contribuição dessas leituras para a sua prática alfabetizadora?
5. Houve algum momento, durante as aulas nos cursos, em que os estudos foram aproveitados em suas práticas pedagógicas? Poderia relatar um desses momentos?
6. Em sua opinião, como seria o curso ideal específico para professores alfabetizadores?
7. O(a) senhor(a) já fez algum curso que foi marcante para sua ação em aulas? Poderia relatar mais sobre essa experiência?

Autoformação docente:

Agora, vamos falar sobre suas leituras pessoais, gostos, tempo para ler e estudar, ok?

1. O(a) senhor(a) consegue arranjar tempo para leituras? O que mais gosta de ler?
2. E sobre Educação, há algum texto que costuma ler ou estudar? O que busca nas leituras que realiza?

C) Para formações em HTP (Hora de Trabalho Pedagógico, Individual ou Coletivo):

1. Na sua escola, as HTPs costumam oferecer momentos de formação com discussão sobre textos e práticas pedagógicas? De que maneira?
2. Em sua opinião, como esses momentos deveriam contribuir com o seu trabalho pedagógico como alfabetizador(a)?

Trabalho docente alfabetizador:

Gostaria que neste momento pudéssemos conversar um pouco sobre o cotidiano de seu trabalho como alfabetizador(a).

Cotidiano das aulas:

1. Quando o(a) senhor(a) saiu da formação inicial (Pedagogia) e foi para a realidade prática, o que aconteceu?
2. Como foi sua primeira experiência com alfabetização? Quais os problemas e o que ajudou a superar?
3. O(a) senhor(a) poderia descrever como alfabetiza as crianças?
4. Em alguma situação, foi necessário recorrer a estudos ou leituras para resolver desafios da alfabetização?
5. O(a) senhor(a) já teve a oportunidade de aprender algo sobre alfabetização com outros profissionais? Como foi isso? Chegou a procurá-los ou aconteceu? O que aprendeu com eles?

No planejamento do ensino e das aulas:

Para entender um pouco sobre o trabalho docente do professor alfabetizador, é preciso falar de planejamento das aulas, tudo bem se falarmos rapidamente sobre isso?

1. Com base em sua vivência, o(a) senhor(a) poderia descrever como realiza o Plano de Ensino para alfabetizar durante o ano letivo?
2. Poderia descrever como realiza o planejamento do ensino e os planos de aula? O que deve ser valorizado? Quais recursos utiliza como consulta (textos, documento oficial como PPP, PCN, BNCC, Diretrizes Curriculares)?

Teoria e prática alfabetizadora:

Professor(a), estamos caminhando para o final da entrevista e farei as últimas perguntas:

1. Segundo dados de pesquisa, algumas alfabetizadoras afirmam que "teoria não tem nada a ver com a prática" e outras dizem o contrário, estou buscando entender o porquê. O que pensa sobre essas afirmações? De acordo com a sua experiência, é possível, ou não, relacionar teoria com prática?
2. Para finalizarmos, quais seriam as "teorias" que apoiam o alfabetizador?

Desfecho:

Estamos finalizando a entrevista e gostaria de saber se, de tudo o que falamos, você teria algo mais a acrescentar, algo que não perguntei, porém que você considera relevante comentar em contributo à Educação.
Agradeço a sua disponibilidade para esta entrevista. Certamente irá contribuir com as reflexões sobre formação e trabalho docente. Vou transcrever a gravação e caso surgir alguma dúvida, poderei entrar em contato novamente com você para algum esclarecimento? Grata!

A seguir, será apresentado o **Instrumento 2**, roteiro para a coleta dos documentos e posterior análise documental, principalmente dos PPPs e Diários de Notas dos professores alfabetizadores.

INSTRUMENTO 2. Roteiro estruturado para análise documental[46]

ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PLANOS DE AULA, PLANO DE ENSINO E PPP

1. **Identificação do tipo de documento**: material em que os professores realizam o registro de seus Planos de Aula, do Plano de Ensino e documentos oficiais.

[46] Com adequações do "roteiro para análise documental", apresentado por Prates e Prates (2009). *In* PRATES, J. C. e PRATES F. C. Problematizando o uso da técnica de Análise Documental no Serviço Social e no Direito. Sociedade em Debate, Pelotas, 15(2): 111-125, jul-dez./2009 cita-se o roteiro de BULLA, L, PRATES, J e MENDES, J. Os processos migratórios no Brasil e seu impacto na identidade e estrutura familiar. Relatório Anual encaminhado a FIUC, PUCRS/FSS, Porto Alegre 2006.

2. **Data:** inicial e final dos registros descritos e verificados no documento
3. **Descrição geral do documento**: condições físicas dos documentos, como estão organizados e qual a sequência ordenada.
4. **Contexto geral analisado**: como estão organizados os Planos de Aula e de Ensino? Nos Planos de Aula, há descrições posteriores de aplicação prática e reflexões, para além das descrições, sobre o que foi adequado ao plano ou aquilo que escapou do planejado? E dos demais documentos?
5. **Contexto particular analisado:** os Planos de Ensino têm relação com os planos de aula? Quais conteúdos apresentam nos registros desses documentos? De quais fontes? Os conteúdos dos Planos de Aula apresentam uma sequência lógica pedagógica em alfabetização (língua portuguesa)? Destacar o conteúdo do PPP e dos demais documentos de orientação ao ensino.
6. **Contexto pedagógico**: quais as atividades pedagógicas são evidenciadas por esses professores alfabetizadores? Há atividades de: interação, sistematização da escrita, leituras (individual, coletiva, pela professora, deleite de professor e aluno)? Quais as obras referenciadas ou explicitação de fontes de consulta? Há relatos/depoimentos das aprendizagens dos alunos como reflexão dos planos de aula? E nos demais documentos de orientação ao ensino.
7. **Conceitos apresentados** (implícitos e explícitos): há citações teóricas acadêmico-educacionais nesses documentos? Há indícios de uso teórico em algum fragmento descrito nos documentos? Quais as obras referenciadas ou explicitação de fontes de consulta?
8. **Forma de utilização dos conceitos**: quais as relações estabelecidas com as teorias nos documentos de planejamento do ensino e das aulas? Há qualquer forma de fundamentação teórica na prática descrita nos Planos de Aula? E no Plano de Ensino?
9. **Demonstração de necessidade de mais aprofundamento teórico**: há registros de necessidade de busca teórica para o prosseguimento das aulas, gestão do conteúdo/gestão da turma/para aprofundamento das interações etc.?
10. **Outras observações relevantes.**

Importante ressaltar que, ao final de cada entrevista, foi perguntado aos participantes se poderíamos ter um segundo contato para sanar pendências ou dúvida sobre os conteúdos escritos ou oralizados após as transcrições de suas falas e/ou consulta de seus materiais de planejamento e todos concordaram.

4.4 Procedimentos da Análise de Dados

A partir das transcrições das entrevistas com as participantes e organização documental dos materiais utilizados pelas professoras alfabetizadoras no trabalho docente (planejamento e ações em aulas) – contidos nos Diários de Notas (DNs) e nas informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas – foram elaboradas planilhas de registro, sistematização com classificação dos materiais e dos estratos dos diálogos e análise dos documentos.

Para o tratamento qualitativo dos dados, seguiu-se a proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), com o apoio das orientações de Gibbs (2009) e Manzini (2020).

Bardin (1977, p. 42) define a Análise de Conteúdo como um “conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos” dessas mensagens. Para a autora (p. 117-118), é fundamental

realizar o **método da** "**categorização dos dados**", num processo de codificação que comporta "isolar os elementos" (etapa do "inventário") – quando se separa as partes das "falas" de uma entrevista ou de "mensagens" em um documento, por exemplo, utilizando critérios de **categorização semântico**, sintático, léxico e/ou expressivo – e depois classificá-las (etapa da "classificação") ao separar esses elementos e organizar as mensagens numa técnica de **análise categorial**.

Para essa finalidade de Análise de Conteúdo, Bardin (1977, p. 95-102) exprime ainda que, primeiro, esse método visa organizar os dados brutos selecionados numa "pré-análise", com "exploração do material" iniciado por uma "leitura flutuante" (repleta de intuições e impressões iniciais a buscar analogias e hipóteses com foco nos objetivos) para direcionar a análise, e, depois, administrar outras técnicas de "síntese e seleção" sobre o *corpus*, para o "tratamento dos resultados" com "inferência e interpretação", tornando-o operacional e sistematizado a utilizar os resultados da análise para fins teóricos e pragmáticos.

Assim, nesta pesquisa, optou-se pela investigação por **temas** – "**análise temática**" – dentre as diferentes possibilidades, especificadas por Bardin (1977, p. 153), por ser eficaz na aplicação em "discursos directos (significações manifestas)" e oferecer um caminho prático de investigação diante da demanda de dados coletados. Importante destacar que esse caminho de análise é bastante reconhecido nas pesquisas em Educação, segundo Manzini (2020, p. 151), pois o critério de categorização "semântico" (das "categorias temáticas") é o mais utilizado nessa área. Esse critério mostrou-se pertinente para esta pesquisa.

Sobre o passo a passo da codificação, buscamos seguir as orientações de Bardin (1977, p. 77), quando explica que, na "análise temática", os temas/subtemas surgem de uma "unidade de codificação" previamente determinada – como a "frase", a qual a autora destaca ser uma das mais evidentes de se escolher – repleta de significado relativo a um aspecto específico. Trazemos um **exemplo**: o trecho da fala do professor alfabetizador "*apesar de estudar Pedagogia em universidade pública, sentia-me insegura para lecionar*", seria agrupado a um "título conceptual" definido ou encontrado durante a etapa de classificação, relativo ao dado exemplificado, o qual inseria-se no **Tema de Análise** "*Teorias e práticas na formação inicial*", no "**Eixo Temático**" intitulado *"Decorrências da formação inicial".*

Depois dessa codificação indutiva, buscou-se elucidar as categorias de análise, organizando-as em tendências de conexões entre os conceitos teóricos acadêmico-educacionais estudados e as práticas pedagógicas reveladas pelas alfabetizadoras.

Assim, nesta pesquisa, para refinar o tratamento dos dados empíricos buscou-se como recurso o caminho da análise dos conteúdos dos dados das entrevistas com as participantes e

do derivativo da análise dos documentos – cadernos de registro das professoras coletados nas escolas e outros documentos de referência das unidades educacionais, em específico o PPP.

Finalmente, para a análise e discussão dos resultados, os dados foram organizados em **quatro categorias temáticas de análise**, as quais serão apresentadas e desenvolvidas na seção seguinte.

5. TEORIAS ACADÊMICO-EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SOBRE AS TENDÊNCIAS DE CONEXÕES IDENTIFICADAS EM DISCURSOS DE ALFABETIZADORES

Nesta seção 5, focaliza-se o desenvolvimento das reflexões sobre os discursos das 19 professoras alfabetizadoras e suas concepções a respeito dos efeitos de saberes oriundos de fontes como: *formações*, as quais se deparam (depararam) ao longo da vida em experiências pessoais e na carreira docente, e *reflexões e ações sobre as práticas alfabetizadoras* durante esse percurso de formação e trabalho docente.

Como já foi apresentado neste trabalho, após o processo de universitarização da formação do Professor de Educação Básica dos Anos Iniciais na década de 1990, a *formação inicial* do professor alfabetizador eleva-se da modalidade de Nível Médio em curso de Magistério ao Nível Superior de Licenciatura em Pedagogia. Essa mudança traz à formação inicial e ao trabalho docente a potencialidade de mais embasamento teórico-científico. Assim, nesta pesquisa, entre as professoras participantes, oito frequentaram e concluíram o Curso de Magistério antes de cursarem a Licenciatura em Pedagogia, como se pode notar no detalhamento de caracterização dos dados dos participantes na seção 4.

A *formação contínua* do professor alfabetizador é uma preocupação nacional e, geralmente, é incentivada pelas redes de ensino, inclusive pela Rede Municipal onde ocorreu a pesquisa, e estes professores também costumam valorizá-la, afirmando participação em cursos de breve duração (normalmente de 30h a 180h) ou de aperfeiçoamento (acima de 180h), sempre que possível. Inclusive, foi questionado às professoras desta pesquisa suas possibilidades de integrar esses conhecimentos estudados com as práticas alfabetizadoras e os relatos serão apresentados.

Verificou-se que outras modalidades de formação como a especialização *lato sensu* (com carga horária igual ou superior a 360 horas) é procurada pelas docentes, sendo 17 professoras concluintes, com exceção de PA4 e PA17. O curso de especialização que tem como base a Alfabetização foi procurado por dez das participantes. Sobre os níveis de pós-graduação mais elevados, Mestrado e Doutorado, foram cursados por apenas duas participantes (PA5, mestranda e PA18, doutoranda).

O interesse e esforço pela busca de *autoformação*, seja para revisão de conteúdos em períodos de formação ou para aprimoramento da prática pedagógica, foram manifestados por menos da metade das participantes, pelos motivos já apresentados na seção 4 e que serão discutidos nesta seção.

Sobre o *trabalho docente* alfabetizador, as 19 participantes apresentaram suas práticas cotidianas em planejamento e ações pedagógicas alfabetizadoras, momento em que são convidadas, durante as entrevistas semiestruturadas, a refletir sobre todas essas suas aprendizagens da profissão e o quanto relacionam com suas ações em aulas.

Nessa "tecitura" de acontecimentos descritos nos discursos das professoras, busca-se alinhavar os processos de possíveis estabelecimentos de conexões entre os momentos do percurso de formação e trabalho docente, os quais ora demonstram continuidades em ações e concepções, ora rupturas ou limitações ao longo da vida.

Para isso, há a tentativa de traçar um caminho a fim de conseguir perceber o processo gradual de aquisição de conhecimentos das professoras alfabetizadoras participantes, quando relatam sobre suas formações e esforços em saber transpor esses conhecimentos ao trabalho docente. Assim, temas foram suscitados de seus discursos e registros durante a codificação indutiva dos dados pelo critério de análise temática (Bardin, 1977) e foram identificadas **quatro categorias** para a análise dos dados a partir das questões norteadoras da pesquisa, a serem discutidas posteriormente, na subseção 5.2.

Para um melhor refinamento na construção de cada categoria, buscou-se alinhar os códigos destacados dos dados coletados com as temáticas das tendências geradas durante a classificação do levantamento bibliográfico e referencial teórico. Vale lembrar que aquelas *tendências* buscaram enfatizar as relações dos estudos acadêmico-educacionais docentes com apoio (ou não) das transposições didáticas reveladas pelas pesquisas.

Dessa forma, as *quatro categorias* iniciais ramificaram-se em *subcategorias* correspondentes aos eixos temáticos dos códigos derivados dos dados da pesquisa, com o propósito de identificar e descrever as possíveis *tendências de conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas alfabetizadoras*, ou ausências e limites.

Desse modo, o **Quadro 8** elucida essa explicação e apresenta a nomenclatura da classificação das categorias e subcategorias da tese, que surgiram dos temas analisados dos dados coletados:

Quadro 8. Apresentação da classificação das categorias e subcategorias da pesquisa

CATEGORIAS TEMÁTICAS	SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS
CATEGORIA 1 5.1.1. Enfoques pré-profissionais à *carreira docente* e ao *habitus*.	A. "Como me alfabetizei": na posição de aluno. B. Escolha da profissão e os limites da influência do *habitus*.
CATEGORIA 2 5.1.2. Tendências de conexões entre o estudo das teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas na formação inicial.	A. Teorias acadêmico-educacionais em alfabetização na formação inicial. B. Práticas pedagógicas na formação inicial e os diálogos sobre essas aproximações.
CATEGORIA 3 5.1.3. Tendências de conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas na continuidade da formação do alfabetizador.	A. Formação Continuada de Professores. B. Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs). C. Pós-graduações na área educacional. D. Autoformação docente.
CATEGORIA 4 5.1.4. Tendências de conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas alfabetizadoras cotidianas: possibilidades e limites no trabalho docente.	A. Percepções de alfabetizadoras sobre as primeiras aproximações com o trabalho docente. B. Trabalho docente: planejamento e ensino alfabetizador. C. Conexões entre teorias educacionais e práticas pedagógicas: enfoques dados pelas alfabetizadoras.

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

A seguir[47], no **subtítulo 5.1** – Apresentação e análise dos resultados da pesquisa, descreve-se o desenvolvimento das quatro categorias para posterior discussão desses resultados, que se dará a partir do **subtítulo 5.2**.

[47] Das *convenções de transcrição*, buscou-se adequar o texto à norma padrão e utilizar as seguintes sinalizações:
[...] recortes pela pesquisadora a fim de aproximar dados análogos e/ou excluir trechos que se distanciavam do problema de pesquisa.
... pausa da participante.
(( )) inserção de expressões relevantes como risos, algumas onomatopeias etc.
[inaud.] trecho inaudível.
[ ] recurso para inserção da fala ou comentário da pesquisadora.

5.1 Apresentação e análise dos resultados da pesquisa

A **primeira categoria temática** propõe identificar e destacar indícios de vivências pessoais pré-profissionais dos primeiros contatos com a alfabetização, quando alunas na infância e, depois, na escolha da profissão, a fim de refletir sobre alguns fatores pontuais concernentes à constituição do *habitus* (primeiro o social e, depois, o docente).

Em seguida, é apresentada a **segunda categoria temática,** que objetiva levantar as discussões trazidas mediante o diálogo com as alfabetizadoras sobre o que foi possível extrair das lembranças da formação inicial em Licenciatura em Pedagogia, das conexões estabelecidas (ou não) entre as teorias educacionais e os primeiros contatos com a prática alfabetizadora, na busca pela formação socioprofissional.

A **terceira categoria temática** visa ao mesmo objetivo da anterior, porém, focalizando as demais proposições de formação durante a carreira.

A **quarta categoria temática** diz respeito sobre a busca de possíveis conexões entre o "aprendido" nas formações e as ações docentes durante o trabalho alfabetizador, ao fazer relação com o conteúdo das reflexões e respostas desenvolvidas nas categorias anteriores, porém agora evidenciando o trabalho docente mediante o ensino da leitura e da escrita, a fim de tentar contribuir com a discussão sobre a conexão entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica.

Durante a apresentação das categorias, buscou-se realizar também uma análise comparativa entre os estudos acadêmicos e as práticas alfabetizadoras dos dois Grupos das unidades educacionais selecionadas a partir dos resultados do IDEB 2019 (G1, menor índice na escala e G2, o maior), para identificar possíveis analogias e diferenças de conexão entre os dados coletados em ambos.

5.1.1 Enfoques pré-profissionais à carreira docente e ao habitus

A **primeira categoria**[48] tem a diligência da análise de alguns dados pontuais referentes ao estudo dessa "gênese" em querer/decidir ser professor, suas motivações, experiências escolares e outras anteriores à profissão, até o momento da Formação Inicial (que será mais bem tratada na próxima categoria).

[48] Tomaremos a liberdade de nos posicionar em primeira pessoa do plural (orientanda e orientadora) a partir do desenvolvimento da análise dos temas das categorias e durante a conclusão, para demonstrar nossa participação de um modo mais narrativo e de envolvimento efetivo com a manipulação e reflexão sobre os dados.

Para atender ao objetivo dessa categoria de descrever vivências pessoais pré-profissionais e tendências de conexões identificadas entre o *habitus* e os possíveis indícios para a constituição do *habitus docente*, partiu-se da tentativa de responder algumas questões de pesquisa e outras derivadas da leitura e codificação dos dados coletados: **como essas professoras foram alfabetizadas? Como foi o processo de escolha da profissão e suas influências pessoais, sociais e profissionais? É possível localizar indícios do *habitus* das participantes a interligar-se com o início da constituição do *habitus docente*?**

Sem a perspectiva de fazer um aprofundamento sobre *todas* as experiências pré-profissionais, porém, com a intenção de refletir a respeito dos relatos docentes, buscamos investigar se a experiência escolar anterior das professoras como alunas, pontualmente, em fase de alfabetização e suas decisões, motivações e escolhas quanto ao curso e profissão podem, possivelmente, levantar algum *indício* de fatores endógenos e exógenos que permitam, de algum modo, indicar tendências de conexões entre as ações experienciadas no passado, com a prática pedagógica alfabetizadora mais recente delas. Porventura, talvez até inferir sobre os elementos de rupturas ou aproximações entre as vivências nesses dois momentos, para se pensar sobre modos de conexões entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas "aprendidas" ao longo da vida e nas formações, para o exercício da profissão.

Diante do exposto, a temática será analisada e discutida em duas subcategorias, na tentativa de se pensar sobre dois episódios significativos da vida das participantes antes de entrarem para a faculdade, das experiências com a alfabetização e sobre as motivações na decisão pela carreira de professora.

A) "Como me alfabetizei": na posição de aluno

Geralmente, o processo de alfabetização marca a vida de um ser humano. A criança que começa o processo de aquisição de leitura e percebe-se leitora sabe que está adentrando ao grupo de outro perfil de pessoas: dos leitores fluentes. O mesmo ocorre com o processo de escrita.

Seu "universo" de comunicação se abre em um leque de possibilidades, porque adquire um novo modo de transmitir e receber a mensagem, agora por meio de uma codificação convencional (o alfabeto) que, quando devidamente justaposta em palavras e frases, pode transcender a mensagem ao "mundo" letrado daquele idioma, ou receber dele o que outros comunicam. No entanto, o processo não deve ser apenas por (de)codificações, pois é preciso haver o *ato comunicativo,* em que a mensagem denote dialogia entre emissor e receptor com clareza e compreensão real dessa mensagem.

Normalmente, o processo de alfabetização ocorre com mais frequência no ambiente escolar, seja na Educação Infantil ou, mais regularmente, no início do Ensino Fundamental. Porém, há casos de ocorrências de aprendizagem na família, em ambiente cultural letrado e com o apoio de adultos leitores.

Nesta pesquisa, as participantes relataram sobre alguns desses aspectos da própria alfabetização, no entanto se dividiram em: aquelas que se lembraram com detalhes desse momento de aprendizagem da língua e as que se recordaram menos desse processo, ao menos conscientemente.

Quando questionamos as professoras de como foram alfabetizadas, estamos sugerindo que remontem ao seu *habitus* na escola, em suas *posições* (Nòvoa, 2017) como alunas, sendo alfabetizadas diante de um profissional da educação, a professora alfabetizadora. No entanto, também tentamos resgatar momentos dessas falas as quais pudessem contribuir com a constituição do seu *habitus docente* atual, mesmo que sutilmente.

Assim, diante dessa questão, algumas docentes lembraram muito claramente desse processo de alfabetização e demonstraram sentimentos diversos sobre ele, alguns positivos, outros menos. Há professoras que se lembraram de modo tão exato que até mencionaram datas. No entanto, há aquelas que já se distanciaram da maioria das lembranças desse processo remoto, ao menos de modo consciente, e esse distanciamento não se relaciona, necessariamente, com a idade da professora.

Diante disso, do total de alfabetizadoras participantes, 16 delas disseram se lembrar bem do seu processo de alfabetização e o relatou com alguma facilidade, enquanto três (PA6, PA9 e PA10) apresentaram algumas dificuldades em retomar a lembrança dessa vivência, dizendo se lembrar “pouco”.

Assim, PA6 lembrou-se, porque tinha revisitado, recentemente, os seus cadernos escolares de criança, pois a mãe os guardou, assim, ela pôde nos contar com mais detalhes sobre o seu processo. PA9 já teve muito mais dificuldade de relatar, fez algumas suposições daquilo que lembrava com base em quando estudou sobre Alfabetização na vida adulta, nos diálogos que tiveram em cursos de formação docente, quando discutiram sobre as cartilhas, também porque a mãe afirma que ela não apresentava dificuldades para aprender. PA10 demonstrou estranhamento de ser tão jovem e não se lembrar tanto desse episódio de sua vida. Seguem os relatos[49] das professoras:

[49] Códigos: **PA=**Professora Alfabetizadora; **a**= anos de idade; **E**=Escola municipal; **G**=Grupos (n.1, participantes das escolas classificadas em Menor IDEB e n.2, com Maior IDEB 2019).

> *Então, eu me lembro muito pouca coisa da minha alfabetização.* [...] *lembro muito das atividades de manipulação, de coordenação motora fina, lembro do prendedor, porque pedia-se isso de material escolar. Do furador, que a gente tinha que furar na sequência, das atividades de colagem,* [...] ***O que me lembro muito sobre alfabetização era o trabalho com as vogais***, ***na minha época trabalhava-se primeiro a letra cursiva, aí eu acabei lembrando disso porque a minha mãe guardou alguns cadernos e depois ela me mostrou.*** *Então aquela repetição do A, do E, do I.* [...] *E depois as famílias silábicas, né?* ***De textos, essas coisas, eu não me lembro.*** [Fez uso de cartilha? Tinha cartilha?] *Tinha,* ***tinha a 'Caminho Suave', a clássica.*** *Mas o que eu me lembro muito é que, assim, ao ver os meus cadernos de 2º ano... eram na letra cursiva, então os do 1º ano eram aquelas repetições que te falei* [...] ***me lembro bastante de quando tinham alguns momentos de leitura na escola.*** *Assim,* ***tirinhas, frases, pequenas frases.*** [...] *Eu lembro de* ***algumas apresentações na escola, de leitura***. [...] ***a impressão que tenho é que, assim, passou-se um tempo e eu comecei a ler e escrever.*** [...] *Eu lembro da cartilha, a cartilha eu lembro, que se repetia muito. Os sons das consoantes... das consoantes não,* ***das famílias silábicas que se repetiam muito****, era: 'o caco comeu o coco'* (PA6, E1, 41a, G1, grifos nossos).

> *Olha,* [...] *eu tenho muito pouca memória desse tempo de alfabetização.* [...] ***Eu sei que tinha cartilhas, porque depois estudando, lembrando, mais para frente quando eu fui estudar sobre Alfabetização, então, falaram da cartilha e tal, mas eu não me lembro de usar a cartilha, eu apaguei da minha memória esse período.*** *Eu acho estranho até.* [...] *Sei que* ***nunca tive dificuldade na escola****, isso minha mãe sempre me falava, que eu sempre fiz as atividades, sempre passei de ano.* [...] ***Provavelmente, eu tenha me alfabetizado lá no 1º ano****, eu acredito que tenha sido assim.* ***Mas eu não lembro***. ***Quando falam de "Eva viu a uva", me soa familiar, sabe.*** *Mas eu não sei desse período aí que tive, se foi mesmo dessa maneira. Porque todo mundo foi alfabetizado assim naquela época... inclusive na escola que eu estudava... o ensino era assim!* ***Inclusive, até hoje é bem tradicional!*** *Mas eu não consigo me lembrar. Lembro pouca coisa de lá. Quase nada!* (PA9, E2, 37a, G1, grifos nossos).

> *Então, tenho poucas memórias. E eu sou jovem, né? Eu sou bem nova, mesmo assim eu tenho poucas lembranças da minha fase de alfabetização,* ***mas a minha mãe me fala que eu me alfabetizei no Pré, que eu entrei no 1º ano já sabendo ler e escrever.*** [...] *Não lembro como era o método, como funcionava. No 1º ano, estudei no [nome da escola particular] e lembro que lá* ***não tinha livro didático****, assim, no comecinho. Eu tenho lembranças de ter um livro didático mais no final do fundamental I.* [E como eram as atividades?] ***Eram folhinhas de atividades*** [...] *que acabou dando uma liberdade maior.* ***Eu também, agora com a minha turma, eu... a gente tem o livro didático, mas às vezes eu opto por fazer as atividades na folhinha, porque aí sei como eles estão, o que eu preciso trabalhar mais*** (PA10, E3, 24a, G2, grifos nossos).

Sobre as lembranças dessas três professoras, chama-nos a atenção que PA6 recorda mais facilmente dos trabalhos escolares com a alfabetização quando envolviam a leitura de textos *"tirinhas, frases, pequenas frases* [...] *algumas apresentações na escola, de leitura"*, talvez por serem mais significativas, recorda também das frequentes repetições das *"famílias silábicas"* da cartilha. Quanto à sua aprendizagem alfabetizadora, ela reconhece um certo "*insight"* em que *"passou-se um tempo e eu comecei a ler e escrever"*, mostrando que, normalmente, temos mais recordação do período anterior, quando ainda não sabemos ler e escrever e do posterior, quando já se sabe expressar pela escrita. O intervalo disso parece um pouco inebriado com lapsos de memória ou totalmente esquecidos, como em PA9 e PA10.

Outro relato interessante é o da tentativa de PA9 de se lembrar da sua alfabetização com base em como *"todo mundo"* se alfabetizava nessa época, mostrando o seu conhecimento atual

sobre aquele *habitus docente* que havia no período em que estava inserida como aluna. Também, ao afirmar – como uma constatação de sua observação atual de professora – que o sistema alfabetizador pouco se alterou, ao dizer que *"inclusive, até hoje é bem tradicional!"*.

A participante PA10 revelou uma possível estratégia e alternativa de ensino que foi ocorrendo entre as alfabetizadoras, com o passar do tempo, ao buscar substituir a cartilha pelas *"folhinhas de atividades"*. A professora recorda que esse modo propiciava *"uma liberdade maior"* e revela transpor essa prática de seu processo de alfabetização para a sua prática atual de professora, ao dizer *"a gente tem o livro didático, mas às vezes eu opto por fazer as atividades na folhinha, porque aí sei como eles estão, o que eu preciso trabalhar mais".* Assim, ela entende que consegue avaliar melhor os alunos por esse meio e menciona a presença do livro didático (assim como foi mencionado por outras professoras) como um recurso, um dispositivo de alfabetização.

A presença da mãe (ou familiar) como um elo entre escola-família foi muito citada pelas participantes, demostrando a participação da família, de algum modo, durante esse período em que estavam sendo alfabetizadas.

De fato, durante o trabalho na direção de escolas, verificamos uma presença mais intensa de pais ou responsáveis na escola nessa fase de alfabetização das crianças e, normalmente, apresentam-se bastante preocupados com esse processo. Foram oito professoras (PA2, PA5, PA6, PA9, PA10, PA13, PA17 e PA18) que citaram a mãe ou algum familiar como presentes em seu processo de alfabetização, com apoio ao ensino ou no acompanhamento desse processo de aprender a ler e escrever.

Além dos já citados, outros fatores foram mencionados pelas professoras, os quais puderam levantar indícios que nos ajudam a refletir sobre o *habitus docente* presente no ambiente escolar naquele momento, no período em que essas professoras foram alfabetizadas, marcando o processo alfabetizador de uma época (e que estava consolidado há tempos), vivenciados pelas participantes entre os anos de 1980 e um pouco além dos anos 2000. Um desses fatores era o de iniciar a alfabetização pela **letra cursiva**[50].

Cinco professoras mencionaram recordar a aprendizagem da leitura e da escrita pela letra cursiva: PA6 relatou *"*[...] *na minha época trabalhava-se primeiro a letra cursiva, acabei lembrando disso, porque a minha mãe guardou alguns cadernos e depois me mostrou"*, PA12 explicou que *"logo você já iniciava com a letra cursiva, agora a gente já dá um pouco mais de*

[50] Cursiva: diz-se do tipo de letra ou de certa maneira de escrever usada correntemente em manuscritos. Ver: DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: https://www.dicio.com.br/cursiva. Acesso em: 01 jun. 2024.

tempo [para os alunos]*, porque o cérebro precisa trabalhar tudo isso.”*, PA14 recordou que se *“ensinava letra por letra, letra manuscrita* [cursiva]*”*, PA15 reflete um pouco e diz “e*ntão assim, foi aquela alfabetização onde, lá na primeira série, se escrevia com letra cursiva*” e PA18 disse que não iniciou a aprendizagem pela letra cursiva, mas a transição já ocorria na “*primeira série*” e apresentou alguma aversão por esse tipo de letra ser apresentado tão logo “*eu lembro que, por exemplo, sobre a transição para a letra cursiva, eu não queria fazer, mas sempre minha mãe estava me incentivando, minha mãe me dava muito caderno de caligrafia* [...]. *Eu lembro que ela* [a professora] *começou a fazer transição para a letra cursiva, isso já na primeira série, me lembro que era assim. Ela colocava na luz, assim* [mostra]*, a letra bastão e embaixo a cursiva. Como ela dizia, quem não quisesse fazer na cursiva podia não fazer. Eu lembro que eu não fazia, não falava:‘ai ,eu não quero’, mas não fazia...”.*

Outro fator que marcou fortemente o *habitus docente* da época era o **ensino pelas cartilhas**, notadamente a “Caminho Suave”. Dezesseis professoras afirmaram aprender com a cartilha (exceção de PA5, PA10 e PA18, as mais novas de idade, entre 24 e 28 anos).

Na sequência, seguem as revelações de oito professoras do Grupo 1 e de oito professoras do Grupo 2 que contaram como foram as suas experiências com o uso da cartilha na infância:

No GRUPO 1: das unidades educacionais com os menores índices no IDEB 2019

PA1: *“Fui **alfabetizada com a cartilha**, né? Eu lembro bem da cartilha, das letrinhas, das músicas, do traçado e dos pontilhados, vai e vem”.* PA2: *“Foi pela **‘Caminho Suave’*** ((risos)). *Lembro dela e **adorava*** [...]*”.* PA3: *“**Fui alfabetizada com a ‘Caminho Suave’**, daquele jeitinho básico mesmo, **decorando*** [...] *E foi assim, seguindo aquela cartilha, nada mais do que isso, com as sílabas mesmo, já entrava nas sílabas e vamos embora!”* PA6: *“Eu **lembro da cartilha**,* [...] *lembro que se **repetia muito**. Os sons das* [...] *famílias silábicas que se repetiam muito, era: ‘o Caco comeu o coco’”.*

> *Nossa, faz bastantinho (sic) tempo, né? ((risos)). Mas **lembro de usar muito as cartilhas**, o sistema de alfabetização pelas cartilhas, com aqueles textinhos bem, né...a gente fala, bem assim, “bobinhos”, né. Da família do “BA”, da família do “CA” ... e foi bem assim... mas foi um bom ensino naquela época* [...] *eu consegui me alfabetizar na primeira série* (PA4, E1, 41a, grifos nossos).

> *Eu **fui alfabetizada pelo sistema da cartilha Caminho Suave**, fala-se que é muito ultrapassado, só que **para mim foi tão eficaz**, porque acho que me alfabetizei tão rápido, de uma forma tão fácil. Não sei se é porque eu já **tinha uma certa facilidade para aprender**..., mas foi por meio da cartilha ‘Caminho Suave’, isso na década de 1986, 1987. Nós **ingressávamos no Ensino Fundamental aos 7 anos** naquela época* (PA7, E1, 41a, grifos nossos).

> *Eu fui alfabetizada em escola particular* [como era o sistema de ensino?] *Era apostilado, com cartilha também, aquela cartilha. A minha cartilha do Pré, que me lembro**, foi a Caminho Suave, mas saí do Pré lendo e escrevendo**, logo no antigo Pré. Mas a gente ia para o **primeiro ano com 7 anos**, não com 5 que é do jeito que vai hoje. Daí no Ensino Fundamental era apostilado, do sistema do particular mesmo* (PA8, E2, 36a, grifos nossos).

> [...] *tenho muito pouca memória desse tempo de alfabetização* [...] ***sei que tinha cartilhas**,* [...] *mas não me lembro de usar a cartilha, apaguei da minha memória esse período.* [...] *Sei que nunca tive dificuldade na escola, isso minha mãe sempre falava* [...] *provavelmente eu tenha me alfabetizado lá no primeiro ano* [...]. *Quando falam de "Eva viu a uva", me soa familiar, sabe* [...]. *Porque todo mundo foi alfabetizado assim naquela época, inclusive na escola que eu estudava era assim o ensino, inclusive até hoje é bem tradicional* (PA9, E2, 37a, grifos nossos).

No GRUPO 2: das unidades educacionais com os maiores índices no IDEB 2019

PA16: *"Fui **alfabetizada pela forma tradicional, pela 'Caminho Suave'**. Estudei numa escola de experimentação de pré-escolar na escola* [nome] *e conclui meu processo de alfabetização logo na primeira série"*. PA17: *"*[...] ***nem todas as crianças tinham acesso à Pré-escola**, geralmente já íamos direto na primeira série* [...] *eu fiz a Pré-escola e fui para a primeira série.* [...] *entrei no primeiro ano eu já estava assim... **eu conseguia ler.*** [...] [qual material era utilizado?] ***Era a cartilha 'Caminho Suave'***". PA11: *"Eu fui alfabetizada... eu lembro que não fiz Educação Infantil, porque aqui no bairro não tinha.* [...] *Então **fui direto para o 1º ano, com a cartilha 'Caminho Suave',** e bem aquele tradicionalzão mesmo, né?* [...] *Era uma escola sem recurso algum, a única coisa que a gente tinha era a 'Caminho Suave' mesmo*".

> *Faz tempo, mas eu me lembro. Quando eu estudei no Ensino Fundamental, o ensino era totalmente tradicional, regrado, limitado, era transmissão de conteúdo. Não tinha espaço, né, para uma fala, para uma imaginação, para uma criação. Então, era bem limitado! Mesmo assim, eu era boa aluna, sempre fazia as coisas muito certinho. Porém, para mim foi ruim, fomos limitados. A questão da **alfabetização pela Caminho Suave,** assim, o que a gente vê um pouquinho de diferente agora, é que logo você já iniciava com a letra cursiva, agora a gente já dá um pouco mais de tempo, porque o cérebro precisa trabalhar tudo isso.* [...] ***o complicado era ter uma metodologia só**, entende? **Aquele que aprendia, que ia bem**, ótimo! E **aquele que não conseguia naquele método, reprovava**.* [...] *na década de 80 quando eu estudei, era muito diferente* [de hoje]. *Basicamente, tinham as escolas estaduais* [...] *e todas seguiam exatamente a mesma grade, mesma estrutura e metodologia. Então, quem não se enquadrasse naquela caixinha, **estava fora*** (PA12, E3, 48a, grifos nossos).

> [...] *quando **a gente era alfabetizado com a Caminho Suave**, **a gente aprendia** a tal das sílabas simples, a gente aprendia as sílabas complexas, aprendia os dois S, o SC, e por aí em diante. E assim, eu não me lembro de ter muita dificuldade na época da minha alfabetização em relação a isso* [...] *de ter dificuldades na parte de escrita, não. Consegui, acho que a minha alfabetização não foi tão dolorida, como eu costumo falar até para os pais dos meus alunos, quando eu estava aí no Pré III, falava para eles: "Olha, vamos dar uma mão aí porque senão vai ser dolorido para a criança, a alfabetização". Então, não foi tão cansativa, não... pelo que eu me lembro. Tá?* (PA13, E3, 48a, grifos nossos).

> *Lembro de minha alfabetização. **Foi pela cartilha a partir da silabação**. Lembro da minha professora, ela se chamava* [nome], *acho que ela já é falecida. E foi com a cartilha, foi mesmo, assim, com BA-BE-BI-BO-BU, **ensinava letra por letra, letra manuscrita**, aquela leitura daqueles*

> *quadradinhos vermelhos,* ***se não soubesse você não passava para a próxima****. Foi bem tradicionalzão mesmo* (PA14, E4, 53a, grifos nossos).

> [...] *a gente é de Minas. Então meus pais moravam em sítio e a* ***escola era multisseriada****. Eu já entrei na escola sabendo ler e escrever, já era alfabetizada porque a minha cunhada era professora, então ela já foi ajudando aqui, ali. Mas* ***eu fui alfabetizada pela cartilha Caminho Suave****. Então assim, foi aquela alfabetização onde lá na primeira série se escrevia com letra cursiva* (PA15, E4, 35a, grifos nossos).

> *Era* ***a cartilha, a Caminho Suave****. Aquele método que era o B com A, BA, B com E, BE... Sintético, né?* [...] *Eu lembro assim, antigamente era assim, era aquela base da... você* ***tinha que decorar****, tinha aquela chamada oral,* [...] ***tinha que decorar na parte de história****. Aí você tinha... era chamada oral, né, direto, para ver se você sabia, eles* ***faziam você ir lá na frente*** [na frente? Para quê?] *na frente da turma* ***para ler ou falar o que tinha decorado... eu tenho um trauma na verdade...*** (PA19, E5, 54a, grifos nossos).

As afirmações das 16 professoras alfabetizadoras revelam, claramente, que o ensino que receberam durante seus processos de alfabetização partia-se das letras, sons e sílabas, com potencialidade em memorização, pelo uso da repetição, graduando as dificuldades, como já é de conhecimento comum.

As professoras afirmam que foram alfabetizadas pelo "método sintético" e as professoras alfabetizadoras dessas participantes tinham a cartilha Caminho Suave como apoio de base na metodologia de suas práticas pedagógicas (muitas vezes o único, como afirmou PA11), um material que seguia pelo ensino "sintético", principalmente, com foco na silabação e isso se mostrou uniforme entre os resultados dos Grupos 1 e 2.

Esse é um ponto fundamental a ser destacado dessa metodologia de ensino e foi apontado, praticamente, por todas as professoras, mesmo que de um modo indireto. Já as participantes PA7, PA12, PA13 e PA14 comentaram, diretamente, sobre essa exclusão de conhecimentos que esses métodos sintéticos podem provocar entre os alunos ao dizerem que, resumidamente: os alunos que tinham facilidade aprendiam e seguiam no aprofundamento dos conteúdos escolares, porém os que não tinham a mesma facilidade *"não passava para a próxima"* (PA14), podia ser *"dolorido para a criança, a alfabetização"* (PA13) ou *"reprovava"* (PA12) e PA7, ao refletir sobre sua própria aprendizagem, questionou-se sobre as razões de ter aprendido a ler e escrever rapidamente, talvez porque *"tinha uma certa facilidade para aprender..."*.

Vale ressaltar que a maioria das professoras participantes da pesquisa afirmou não apresentar dificuldade em suas aprendizagens, conseguindo se alfabetizar na "idade certa" para a época, ou até antes, durante a Educação Infantil ou com o apoio da família, como foi mencionado.

Ainda sobre o modo como aprenderam a ler e escrever, algumas professoras mostraram desconforto com a própria metodologia de ensino recebida, como foi possível verificar nas falas de:

- PA11: pelas dificuldades de recurso material;

- PA12: que achava complicada a utilização de apenas uma metodologia;

- PA19: por ter de reproduzir o que foi decorado; e

- PA18: quando dizia que foi "*dolorida*" sua alfabetização por ser "*quieta*" e dizer apresentar algumas dificuldades com as demandas da primeira série.

No entanto, questionamos: como foi esse processo para as professoras que foram alfabetizadas após a virada do milênio? Ainda havia a presença das cartilhas? PA5 relata que foi alfabetizada em casa pela mãe professora e quando inicia na escola já sabia ler e escrever; PA10, apesar de ter poucas lembranças, recorda-se do ensino das letras nas folhinhas de atividades, mas também cita o envolvimento com os textos *"musiquinhas"*. Seguem os trechos selecionados:

> *Minha **mãe é professora**, então assim... Digo que não foi muito fácil. Apesar de minha mãe não estar mais na área, mas não foi muito fácil não. Porque foi um processo contínuo,* [...] *eu tive alguns problemas com a Educação Infantil... eu não fiz toda a Educação Infantil, porque eu tinha alguns problemas de saúde, como asma... e naquela época era opcional [a frequência]. Então, **a minha mãe me ensinava em casa**. Fiz, se eu não me engano, na minha época era o Pré III,* [...]*, mas me lembro que eu fazia muito já no Pré, **eu já sabia ler, já sabia escrever**. Então assim, foi tudo com a minha mãe me ensinando em casa mesmo. Eu tinha lousinha, então dava... aquele típico clichê... eu já dava aula para as minhas bonecas, brincava de professora desde essa época, mas porque a minha mãe me ensinava desse jeito* (PA5, E1, 28a, G1, grifos nossos).

> [...] *eu tenho poucas lembranças da minha fase de alfabetização, mas a minha mãe me fala que **eu me alfabetizei no Pré, que eu entrei no 1º ano já sabendo ler e escrever**.* (...) *Não lembro como era o método, como funcionava. No 1º ano* [...] *eu tenho lembranças de ter um livro didático mais no final do fundamental I.* [E como eram as atividades?] ***Eram folhinhas de atividades*** [...] *acabou dando uma liberdade maior.* [E o conteúdo das folhinhas?] ***Ah, não lembro...acho que as letrinhas, musiquinhas...**"* (PA10, E3, 24a, G2, grifos nossos).

> *Eu fiz a primeira série com sete anos, sempre fui incentivada em casa, sempre tive acesso a livros, tudo, sempre gostei. Mas eu lembro que **foi assim, um pouquinho doloroso**.* [Doloroso?] *Um pouquinho. **Eu não lembro assim, de método**, isso eu não tenho lembrança. Eu lembro que a professora trabalhava muito com material xerocado mesmo* [...] *eu penso que deve ter sido **o método sintético**, porque tinha **sempre as folhinhas** e tudo mais.* [...] *estudei em escola pública a vida inteira. Então era de lá, que eu estudava, mas acredito, então, que foi o método sintético, que eu lembro das folhinhas, **aquela coisa de Turma da Mônica**, eu acredito que foi porque **eu me lembro dessas atividades**. Ainda a gente... lembro de lição de casa, da gente pintar. Então deve ter sido o método sintético* [...] *eu acho que **a primeira série, lembro que foi um pouquinho mais difícil**. Aí a segunda série em diante, já foi bem, nossa, foi mais tranquilo, eu sempre gostei.* [...] *tenho até mais lembrança do Pré III, tudo, do que da primeira série, por isso que acho que talvez tenha sido um pouquinho, apesar de eu ser quietinha e minha mãe nunca falou que eu dei problema nada, mas eu acredito que ali, na sala, talvez eu, mesmo quietinha, **percebia que estava difícil**, né, e talvez, por isso, eu não tenha tantas lembranças* (PA18, E5, 28a, G2, grifos nossos).

Pelos depoimentos das duas últimas professoras é possível inferir que o método trabalhado mediante o uso das cartilhas (sintético), após os anos dois mil, pode ter sido transposto para as *"folhinhas de atividades"*, que até poderiam oferecer *"uma liberdade maior",* como afirma PA10, no entanto, o ponto de partida do ensino parecia continuar perpetuado através das "microestruturas" (Jolibert, 1994, p. 143), isto é, letras e sílabas, para o alcance da leitura ou composição escrita de frases e pequenos textos com sentidos aleatórios, na finalidade principal da (de)codificação.

Assim, até aqui, é possível que nos questionemos: para essas participantes, diante do modo como foram alfabetizadas, foi revelado algum esforço de se distanciarem dessa modalidade de ensino quando se tornaram professoras? Manifestaram esse interesse de distanciamento ou preferiram ensinar por meio de outras metodologias? Buscaremos resgatar essas reflexões na categoria de número 4, ao tratar especificamente dos dados sobre o trabalho docente e de quando as professoras revelam sobre o modo como alfabetizam seus alunos.

Dessa forma, seguiremos na tentativa de traçar uma cronologia dissertativa para acompanhar essa "evolução" (se assim pudermos chamar) do processo de constituição do *habitus* (ora *individual*, ora *social* para o *docente*, mas que pressupomos entreporem-se nos momentos de formações e exercício da profissão) mediante fatores pontuais revelados pelas professoras participantes: de suas vivências de alfabetização quando crianças, das formações docente e durante o trabalho alfabetizador.

Após esse acordo, até o momento, identificamos *indícios* de significações que marcaram o processo alfabetizador das participantes, que podem, ou não, ter influenciado a constituição do próprio *habitus docente*, de algum modo, ao (des)unir a suas escolhas *atuais*, vivências, em um tempo e espaço, leituras realizadas, conhecimentos assimilados ou distorcidos, ou mesmo **o que conseguem de fato *praticar*** diante de toda a aprendizagem durante a vida, em uma constante busca por intersecção entre os fatores endógenos e exógenos para tomadas de consciência (Piaget, 1977) e de sentidos entre os abstratos conceitos e as ações concretas, pois, afinal, como disse PA3 *"hoje, trabalho assim,* [...] *talvez não seja* [...] *eu não acho que é a melhor forma, mas é o que a gente tem",* exemplificando a dificuldade de transposição didática frente a outras concepções de ensino.

Sendo assim, em alguns momentos, ao fazer essas revelações de suas reminiscências da alfabetização, algumas professoras associaram essas ações e sentimentos vivenciados com sua atuação presente em seu trabalho alfabetizador, fazendo alguma transposição por analogia ou por aversão da experiência de quando foi alfabetizada. Buscaremos elucidar esse prenúncio, com alguns relatos das docentes.

Iniciaremos com PA10 que, como já foi dito, revela que mantém a didática de se trabalhar com as "*folhinhas de atividades*", estratégia que recebia em sua alfabetização, apesar do livro didático. As folhinhas para PA10 *"acaba*[m] *dando uma liberdade maior. Eu também, com a minha turma... a gente tem o livro didático, mas às vezes eu opto por fazer as atividades na folhinha, porque aí eu sei como eles estão, o que eu preciso trabalhar mais"*. PA11 queixa-se que não tinha muitos recursos materiais em sua escola, por não haver material concreto para aprender matemática e outros para sua alfabetização, *"a única coisa que a gente tinha era a Caminho Suave mesmo"*. No entanto, resgata uma lembrança sensorial importante na infância que ela compara com os dias atuais: *"lembro das bolinhas no caderno, lembro... era uma professora muito boa, que se chamava* [nome] [...]. *Então, a gente parece que lembra até do cheiro da professora! E isso é bem comum com as crianças também até hoje"*, assim ela, atualmente como professora, diz procurar dar uma atenção afetuosa às crianças para que continuem resgatando memórias sensoriais.

Para PA12, ao comparar como aprendeu a escrever com a sua experiência recente como professora alfabetizadora, considera o uso da letra cursiva como algo que é melhor introduzir um pouco mais adiante na alfabetização, porque ela acredita que *"antes da criança estar alfabetizada, você colocar uma letra cursiva ali no meio, devido a um pouco da experiência que a gente tem, é complicado!"*, então, procura adiar esse processo em sua prática pedagógica, porque considera complexo devido à soma de suas experiências.

Ao refletir e contar sobre o modo como foi alfabetizada, PA13 faz uma outra revelação interessante ao comparar esse momento com um episódio que ocorreu em seu início de carreira docente, e com outros familiares, quando considerava a cartilha *"tão boa"*, chegando até a discutir com a sua Coordenadora escolar da época, do porquê esse instrumento foi abolido, exemplificando um pensamento muito comum entre algumas professoras nesse período de transição da cartilha para outros meios de se alfabetizar:

> [...] *quando eu entrei na Educação Infantil, na década de 2000 a 2003,* [...] *eu até questionei uma das Coordenadoras que tive, perguntei para ela: 'Por que quando se fala na tal Caminho Suave, a gente é quase linchado?'. Porque eu não entendia e falava:* ***'Gente, mas por que não pode a cartilha? A cartilha é tão boa'****. Eu falo para você, a gente aprendeu... porque eu acompanhava também os meus filhos. Na época,* [...] *e notava a parte da escrita, da ortografia muito errada. E eu não me lembro disso ocorrer quando a gente era alfabetizado pela Caminho Suave. A gente aprendia a tal das sílabas simples, aprendia a sílabas complexas, os dois S, o SC, e por aí em diante. E assim, eu não me lembro de ter muita dificuldade na época da minha alfabetização em relação a isso.* [...] *Mas eu questionava muito as Coordenadoras das escolas e ninguém conseguia me dar uma resposta convincente. Até que eu cheguei e conversei com uma das Coordenadoras da escola [nome da escola], na época, e eu perguntei para ela: 'Nossa, mas por quê? Eu falo da Caminho Suave, parece gato, sabe,* ((*grrr*)). *Por que o povo, Nossa Senhora, quase enfarta? Por quê?'.* ***Aí a Coordenadora falou:*** *'Olha,* [PA13], *o que acontece é que...* ***a Caminho Suave era muito pobre em textos****, a gente tinha aquela frase: "o bebê baba, o caco viu a cuia". Eram essas coisas,* ***não tinham os textos como***

> ***a gente trabalha agora, com a parte de alfabetização por textos, em cima de uma parlenda, de uma letra de música.*** *Lá não!* [...] *A gente chega a trabalhar assim a parte das sílabas, mas trabalha isso por meio de textos, com música. E a Caminho Suave* [...] *foi muito boa para parte ortográfica,* ***mas a pessoa que foi alfabetizada com a Caminho Suave, hoje não consegue desenvolver uma redação.*** *Porque quando a pessoa vai escrever, ela faz em frases, a redação da pessoa é um conjunto de frases. Começa, termina, ponto, na outra linha, começa e termina, ponto. Não é um texto assim, bem desenvolvido, diferente de quando a gente trabalha com uma história, com uma letra de música, é diferente o desenvolvimento!* (PA13, E3, 48a, G2, grifos nossos).

Sobre suas experiências com a leitura, PA13 complementa:

> [...] *bom, eu nunca fui de gostar de ler não! A minha irmã ama ler até hoje, eu vou falar para você, acho que o único livro que eu consegui ler inteiro foi o Crepúsculo. Só porque eu gostei da história, então, consegui ler um livro grosso. Mas assim, eu nunca fui de ler histórias. Na minha época de criança era difícil para eu fazer lição, minha mãe tinha que ficar do meu lado o tempo todo. A minha irmã já fazia rápido, todo dia ela estava na biblioteca da escola, pegava um livro, sentava-se lá no fundo do quintal e devorava aquele livro e ela vai muito bem na parte da escrita. Eu sinto muita dificuldade na escrita, em fazer um texto, fazer uma redação para mim é a morte! E sempre foi, sempre foi... mesmo na época de escola. A minha mãe sempre falou: 'Mas* [PA3], *a diferença entre você e sua irmã, de você não conseguir fazer uma redação é a questão de leitura,* ***uma pessoa que não gosta de ler, não tem um vocabulário para poder escrever,*** *não consegue montar... ter as ideias para poder fazer um texto bem elaborado'. A minha mãe sempre colocou isso para mim. Então, eu falei para a Coordenadora: 'Mas* [nome da coordenadora], *meu bem,* ***você não acha que a culpa não é só da Caminho Suave? É um pouco da pessoa também'****. Então, eu expliquei isso para ela: A minha irmã ama ler, escreve tranquilamente textos e textos, TCCs, tranquilamente,* ***ela consegue escrever, até me ajudou muito nos meus TCCs, das duas pós-graduações****, foi minha irmã que me ajudou*, [...]. *Expliquei isso para a Coordenadora e disse mais:* ***Ela tem mais facilidade de escrever um texto, porque ela gosta de ler, ela tem um vocabulário bem amplo****, ela consegue ter uma ideia completa do que ela quer escrever, eu já sinto dificuldade de escrever, porque eu não gosto muito de ler, não é um hábito, não é uma coisa assim, por prazer. Se eu precisar ler, eu vou pegar o livro, vou ler, vamos ler, vamos lá. Mas não é uma coisa assim, que... bom,* ***a gente lê agora pela necessidade da profissão****, porque precisamos estar nos reciclando muito. A Educação, como eu costumo falar, acho que a gente percebe muito isso, assim, eu tenho essa visão, de que é muito modista, esse ano é de um jeito, o ano que vem surge uma moda nova na Educação, aí o povo vai implementando. E a gente tem que ler, a gente tem que saber o que que é aquilo* [...] *se a gente não se aperfeiçoar nessas modas que a Educação vai tendo a cada ano, a gente não consegue acompanhar. E aí para isso aí... chega à necessidade da leitura, né?* (PA13, E3, 48a, G2, grifos nossos).

Sob o extenso relato de PA13, no qual ela vai e vem em suas recordações de fatores pessoais e profissionais a respeito do processo de alfabetização, observamos uma via dupla de condições no processo de ensino e aprendizagem para que o desenvolvimento cognitivo aconteça com assertividade, as quais, segundo Becker (1994, p. 92-93), não são por meras estratégias de repetições de conteúdos a uma inculcação do conhecimento, nem por aguardo de *insights* biologicamente hereditários e da maturidade, pois, ao considerar que a "aprendizagem é por excelência, construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações" sobre os objetos em um meio social ativo e dialógico, há contrapontos e conexões entre os fatores endógenos e exógenos.

Então, o autor (1994, p. 93) lembra que "para Piaget, mentor por excelência de uma epistemologia relacional, não se pode exagerar a importância da bagagem hereditária nem a

importância do meio social", já que o processo de ensino e de aprendizagem acontece de modo relacional entre os fatores internos do indivíduo aos do mundo exterior a ele, por toda a vida.

A docente também menciona o que Charlot (2005, p. 76) discute ser universal: além dos fatores externos, "ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si". A professora não considera, apesar de se sentir convencida com a resposta de sua Coordenadora, que os problemas do analfabetismo funcional estejam apenas no uso da cartilha e de seu método, mas também em uma predisposição pessoal para os estudos.

De fato, segundo os preceitos piagetianos e constatações de seus estudiosos, para que ocorra a *interiorização* do objeto do conhecimento (exógenos) é preciso que o sujeito seja *ativo* e *dialógico*, protagonista em seu processo de aprender (Ferreiro, 1999; Jolibert, 1994; Micotti, 1994) – ao vivenciar subsequentes esquemas de ação os quais não são estáticos, pois evoluem mediante profundas transformações mentais (com representação) até alcançar o conhecimento assimilado e acomodado (endógeno), dos conceitos piagetianos –, e o objeto da aprendizagem também não deve ser estático, mas funcionar por meio da *mobilização* da "dinâmica interna" do aprendiz (Charlot, 2005, p. 20).

Em suma, nesse *fazer uso de si* dentro de um processo *relacional* com o mundo, chega-se o momento da escolha da profissão: mas, o quanto essa decisão é subjetiva e/ou objetiva, de fato? Quanto recebe de influência do *habitus*? Tentaremos apresentar e analisar o assunto nesta próxima subcategoria.

B) Escolha da profissão e os limites da influência do *habitus*

Entre as diversas opções de carreira disponíveis, as participantes desta pesquisa optaram por serem professoras polivalentes[51] e, no decurso, tiveram a preferência de trabalhar com a alfabetização. Resta saber: *como foi o processo de escolha da profissão e suas influências pessoais, sociais e profissionais? Por quais circunstâncias ou desejos, elas optaram pela carreira de professora? É possível localizar indícios do* habitus *das participantes a interligar-se com o início da constituição do* habitus *docente?*

Nos quadros 9 e 10, a seguir apresentados, são expostos os principais motivos manifestos pelas alfabetizadoras os quais justificam a escolha do curso referente à profissão docente: no **Quadro 9**, a ênfase é dada ao Curso de Magistério e, na sequência, no **Quadro 10**,

[51] Polivalente, segundo o dicionário, refere-se a algo composto por diferentes valores, utilidades e muitas funções; multifuncional. Ver: DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: https://www.dicio.com.br/polivalente/. Acesso em: 02 jun. 2024. No caso do docente dos Anos Iniciais, este lida com a base de conhecimento de diferentes matérias escolares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e outras da Matriz Curricular homologada em sua Rede de carreira.

o enfoque é na escolha da Licenciatura em Pedagogia; divididos entre participantes dos Grupos 1 e 2:

Quadro 9. Fatores manifestos pelas professoras alfabetizadoras que justificam suas escolhas pelo Curso de Nível Médio em Magistério

JUSTIFICATIVAS DA ESCOLHA	DOCENTES	
	Grupo 1	Grupo 2
INFLUÊNCIA DE FAMILIARES, AMIGOS, PROFESSORES E OUTROS		
- Um grupo de alunos foi apresentar o curso de Magistério em minha turma de Ensino Médio regular e mudei de curso.	PA1	
- Meu grupo de amigas da oitava série decidiu fazer o Magistério, também fui.	PA4	
- Minha primeira opção era ser comissária de bordo, mas sempre que me encontrava com minhas ex-professoras diziam que sempre falei que queria ser professora, então, tentei o Magistério e não me arrependo.		PA13
MOTIVADA POR PROJEÇÕES OU POR REALIZAÇÕES PESSOAIS		
- Queria ser professora.		PA12; PA14; PA16; PA17; PA19

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

Conforme observação do **Quadro 9**, as principais escolhas profissionais das oito participantes desta pesquisa que cursaram o Nível Médio em Magistério permaneceram entre aquelas que tiveram alguma influência de outras pessoas para essa tomada de decisão (três) e as demais (cinco) tinham a idealização pessoal de serem professoras desde pequenas ou pelo aumento dessa vontade no decorrer da vida.

É notável também, ao examinar o quadro, que as decisões pelo curso de Nível Médio em Magistério, advindas de influência de terceiros, concentram-se mais entre as professoras do Grupo 1 e as que tiveram uma motivação pessoal em querer ser professora são do Grupo 2.

Logo depois do Nível Médio (ou após um intervalo de tempo, como foi apresentado na seção 4), essas professoras e as demais participantes da pesquisa seguiram com os estudos em Licenciatura em Pedagogia, como está explicitado no próximo quadro:

Quadro 10. Fatores manifestos pelas professoras alfabetizadoras que justificam suas escolhas pela Licenciatura em Pedagogia

JUSTIFICATIVAS DA ESCOLHA	DOCENTES	
	Grupo 1	Grupo 2
NECESSIDADE DE ASCENSÃO PROFISSIONAL OU MUDANÇA DE CARREIRA		
- Era monitora e surgiu a oportunidade de fazer a Pedagogia pelo Parfor[52].	PA1[53]	PA13;
- Precisava ter um ensino superior devido ao emprego na área empresarial e a Pedagogia era um curso de três anos, mas queria ter feito o curso de Direito.	PA2	PA14; PA17
- Fiz Geografia, fui professora, mas queria Pedagogia e ter um único local de trabalho.	PA3	

[52] Consultar: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038. Acesso em: 10 out. 2023.
[53] Os códigos hachurados representam os professores que cursaram o Nível Médio em Magistério anteriormente.

- Minha primeira opção era Enfermagem, mas trabalhei em posto de saúde, não quis continuar na área de saúde e decidi ir para a área de Humanas na graduação.	PA6	
- Queria Engenharia ou Arquitetura, fui fazer curso técnico em Edificações no Ensino Médio, não gostei das Exatas, fui para Humanas e por gostar de crianças decidi por Pedagogia.	PA8	
- Tinha feito Magistério, Pedagogia veio na sequência ao aperfeiçoamento profissional.	PA4	
MOTIVADA POR PROJEÇÕES OU REALIZAÇÕES PESSOAIS		
- Imaginava que ia ter uma experiência muito mais artística com a Educação.		PA10
- Queria ser professora.	PA7	PA11
- Devido à facilidade com a leitura, então, quis a área de Humanas pensando que seria mais fácil para mim.	PA5	
- Fiz Pedagogia por sempre gostar de escola e porque tive uma filha e queria um emprego de meio período.	PA9	
- Sempre quis Pedagogia, mas no 3º ano do Ensino Médio oscilei também entre Letras e Fonoaudiologia, por fim optei por Pedagogia, gostava e morava perto da faculdade.		PA18
POR FACILIDADE DE ACESSO AO CURSO		
- O sonho da minha vida era ser advogada, mas não passava em nenhum vestibular para o Curso de Direito, só passava para o curso de Pedagogia.		PA15
PARA AQUISIÇÃO DE MAIS CONHECIMENTO		
- A formação universitária, a Pedagogia, é muito importante porque abre o mundo para pensar os modos de dar aulas.		PA12
- Fui fazer Pedagogia porque achei que seria uma continuidade e aprofundamento da parte prática pedagógica.		PA16
- Fiz Pedagogia no momento que era necessário ter o curso, mas queria muito aprender para trabalhar com as crianças.		PA19

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

No **Quadro 10,** entre as escolhas e motivações das professoras por cursarem a Licenciatura em Pedagogia, surgiram quatro eixos temáticos, o primeiro, intitulado "Necessidade de ascensão profissional ou mudança de carreira", agrupou a maioria das participantes (nove), sendo também a maioria da quantidade de participantes do Grupo 1 (seis). Cinco professoras que cursaram o Nível Médio em Magistério também decidiram por Licenciatura em Pedagogia devido às necessidades dispostas nesse eixo (PA1, PA4, PA13, PA14 e PA17). A propósito, todas as professoras que cursaram o Nível Médio em Magistério e seguiram seus estudos em Licenciatura em Pedagogia justificaram suas escolhas pelo primeiro e último eixo temático representados no **Quadro 10**.

O eixo temático "Motivada por projeções ou realização pessoais" agrupou seis professoras, equilibrando esta quantidade entre as integrantes do Grupo 1 e 2. Esse eixo representa a escolha do Curso derivado, principalmente, do desejo e da vontade de ser professor e estar na área de Humanas como primeira opção. Se levarmos em conta essas seis professoras mais sete docentes que cursaram o Nível Médio em Magistério e que buscaram permanecer na área de estudos por "aperfeiçoamento profissional" e "aquisição de mais conhecimento", temos o número considerável de **treze professoras** que buscaram a profissão *como primeira opção* em suas vidas. PA13 poderia se incluir nesse cômputo, porque decidiu pela profissão logo no Ensino Médio, cursando o Magistério e depois a Pedagogia, no entanto, disse que sua primeira opção, na oitava série, era ser comissária de bordo.

No próximo eixo “Por facilidade de acesso ao curso”, há uma docente (PA15) que buscava outra área profissional, porém aquela em que obteve aprovação de acesso foi em Licenciatura em Pedagogia.

O último eixo temático do **Quadro 10**, “Para aquisição de mais conhecimento”, representam três professoras que iniciaram seus estudos em Educação no Nível Médio e, por se identificarem com a área de estudos, disseram dar continuidade, a fim de se aprofundarem em conhecimentos educacionais.

Assim, após a decisão de se tornarem professoras, seja por influências de outras pessoas ou por constatações pessoais, desejos ao longo da vida e nas vivências com o meio escolar, as participantes iniciaram os seus cursos de formação e neles puderam estabelecer aproximações com as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógica na formação inicial.

Na próxima categoria verificaremos como foram suas experiências.

5.1.2 Tendências de conexões entre o estudo das teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas na formação inicial

Professoras alfabetizadoras em pesquisa (Guilherme, 2011) atribuíram à formação inicial alguns problemas vivenciados em seus desempenhos profissionais dentre os quais destacam-se as conexões entre os conceitos das teorias estudadas na Licenciatura em Pedagogia e os estudos das ações pedagógicas ao alfabetizar. Sobre o assunto, manifestaram a crença na dicotomia entre teorias e práticas.

No que concerne a esse ponto de partida para o desenvolvimento da presente investigação, destacam-se, nesta **segunda categoria** de análise dos resultados obtidos na pesquisa, as afirmações contidas nos discursos das professoras alfabetizadoras, que embasam as respostas para as seguintes questões de pesquisa: **como foram as experiências das professoras com os estudos sobre alfabetização e com o ambiente empírico (nas escolas de Educação Básica) da prática pedagógica durante a formação inicial? Em seus discursos, como se referem aos estudos teóricos acadêmicos e práticos pedagógicos advindos de seus cursos de formações inicial para alfabetizar? O que elas dizem sobre os enfoques dados às conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas?**

Assim, nesta Categoria 2, incluem-se as seguintes subcategorias temáticas: a) Teorias acadêmico-educacionais em alfabetização na formação inicial; e, b) Práticas pedagógicas na formação inicial e os diálogos sobre essas aproximações.

A) Teorias acadêmico-educacionais em alfabetização na formação inicial

Como foi possível verificar de modo pontual na categoria anterior, diante da descrição do percurso profissional apresentado pelas professoras e algumas percepções da constituição do *habitus* – com seus fatores de interioridade e de exterioridade – houve todo um percurso com motivações, incentivos, necessidades e projeções que as impulsionaram ou as inclinaram a seguir a profissão de educadoras, notadamente, de docentes alfabetizadoras.

Dentre as 19 participantes desta pesquisa, oito cursaram o Nível Médio em Magistério, assim, totalizaram entre cinco e oito anos de estudos sobre Educação em suas formações iniciais – ao somar o tempo do Curso de Magistério e de Licenciatura em Pedagogia.

Desse modo, evidentemente, é nesse período de formação que as primeiras aproximações com as teorias educacionais se iniciam, trazendo as fundamentações e aprofundamentos sobre os conceitos didático-pedagógicos (entre outros conteúdos específicos dessa formação).

Nas respostas dessas professoras, as disciplinas mais citadas como aquelas que contribuíram de algum modo com a reflexão e/ou aprendizagem sobre Alfabetização no Nível Médio em Magistério foram: **Didática, Estágio Supervisionado, Metodologia da Língua Portuguesa e Psicologia**.

Inicialmente, serão apresentadas as respostas que se referem às perguntas apresentadas as essas participantes, **Quadro 11**. Em seguida, abordaremos os discursos daquelas que iniciaram a formação de professor diretamente pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Assim, é possível identificar as atribuições advindas da continuidade dos estudos – aprimoramentos e/ou limitações (sendo PA=Professora Alfabetizadora; E=escola; idade do docente; G=Grupo de classificação no IDEB 2019, n.1=menor; n.2=maior):

Quadro 11. Buscas por tendências de conexões mediante as teorias identificadas nos discursos das participantes que cursaram o Nível Médio em Magistério e a Licenciatura em Pedagogia

PARTICIPANTES	NÍVEL MÉDIO EM MAGISTÉRIO	NÍVEL SUPERIOR LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
PA1 - E1, 38a, G1	*"Foi um grande aprendizado no Magistério. Superou muito as minhas expectativas, porque eu gostei muito do curso, dos professores... foram dois anos ali de muita prática* [transferiu-se do Ensino Médio Regular]*, de* ***convívio dentro da sala de aula e troca com outros alunos, profissionais e professores das turmas****".*	***"Todas as orientações que recebi, também durante o curso de Pedagogia, foram importantes para o meu crescimento e para minha didática na sala de aula****.* [...] *todo esse processo me tornou uma pessoa melhor, uma profissional melhor também".*

PA4 - E1, 41a, G1	*"Tivemos toda uma formação teórica. Lembro que nessa época do Magistério, um pouco antes da gente começar os estágios,* ***estava naquela transição do tradicional para o construtivismo, então, eles estavam trazendo as novas teorias, ainda não tinha nada muito concreto, mas eles estavam trazendo as teorias do Vygotsky, do Piaget****. Lembro que o meu primeiro contato com esses pensadores foi lá no Magistério".*	*"Eu lembro de alguns autores que eram citados nesse processo da alfabetização, da* ***Emília Ferreiro****... falava-se muito também do* ***Paulo Freire****, de como era a educação para o Paulo Freire. Então, tudo isso, lógico ajuda muito na formação da gente, né?* ***Para pensar em qual caminho é o melhor a seguir, não é"****?*
PA12 - E3, 48a, G2	*"****Com o Magistério me senti preparada*** [para lecionar]. *Porque nesse curso tinha um trabalho muito bom com relação à* ***metodologia****, a* ***uso do material disponível****, você tem algumas ideias assim,* ***tem algumas formas de trabalhar bem na prática****".*	*"Já na Pedagogia, a gente tinha algumas disciplinas, mas é o todo, porque na universidade você já abre um pouco mais o leque. Não tem muita coisa definida [específica], a não ser que você vá para uma pós ou para uma especialização.* ***Porque na faculdade você trabalha mais assim, não só a alfabetização, mas a formação do PEB I dentro do curso da Pedagogia, pelo menos no*** **[curso]** ***que eu fiz não tinha específico. Quando direcionava para essa parte, era apenas um módulo, uma sequência e só****".*
PA13 - E4, 48a, G2	***"O Magistério é muito mais minucioso, muito mais detalhista da parte de sala de aula.*** *É uma pena, infelizmente, esse Magistério não existir mesmo, acho que está fazendo muita falta para as meninas que só têm essa parte da Pedagogia. Seria maior o aprendizado".*	*"Já a Pedagogia* ***oferece uma base teórica sólida****, mas está* ***faltando um pouco da parte do "pezinho" lá na escola, que a gente tem quando entra lá no Magistério****. Para mim, muita coisa já experimentava na sala de aula, já tinha um conhecimento também, da realidade".*
PA14 - E4, 53a, G2	*"*[...] *o Magistério, para mim, foi o melhor, porque lá* ***a gente via a prática e a teoria****.* [...] *... lógico que de manhã a gente estava ali na teoria e à tarde, além de você ter que dar aula algumas vezes, você participava, assistia à aula da amiga e a professora [da turma], depois da aula dela, fazia os apontamentos, o que foi de positivo e de negativo do que observamos".*	*"Então, na Pedagogia era mais a teoria. Teoria, teoria... Eu acho que a* ***teoria veio trazer para a gente, assim, informações, porque a gente também tem que saber da teoria, para estar observando, tanto na parte do comportamento do aluno e tem também a parte da teoria, dos livros escritos, Piaget, Vygotsky, todos esses pensadores que refletiram em relação à alfabetização.*** *Então, é lógico que é importante.* [Tinha disciplinas voltadas especificamente para a alfabetização?] *Acho que o que vinha mais era a Didática, né? O Professor trazia autores, mas a prática mesmo... Era muita teoria e seminários na Pedagogia também, a gente tinha Psicologia também, estudava vários autores, mas eu acho que ali na prática mesmo, faltava".*
PA16 - E4, 47a, G2	*"Quando fiz o Magistério até tinha a teoria, mas tinha a prática também, observava a teoria na prática. Então, o Magistério atendeu às minhas*	*"Quando fui* ***fazer Pedagogia achei que seria uma continuidade da parte prática, que é o mais importante para o professor. Mas a Pedagogia é mais***

	*expectativas profissionais, porque **a carga de estágio era bem maior e na Pedagogia, não**".*	***teoria**. A teoria, algumas agregam na prática, outras não agregam em nada.* [...] ***Não tinha muita discussão sobre alfabetização na Pedagogia, era mais teoria mesmo**.* [...] *Na Pedagogia os conceitos* [teóricos] *eram bem trabalhados e expostos pelos professores. Ficava até cansativo".*
PA17 - E4, 55a, G2	*"O Magistério foi um curso muito bom, porque assim, a gente tinha a parte do **aprendizado para nós**.* [...] *Assim, de crescimento, de você ter que aprender a sua formação. E tinha **a parte para ensinar a criança**".*	*"Então, assim, mas teve muitos momentos bons da parte teórica, que nos ajudou muito ali sim, **a ficar informado**. Os professores traziam muita coisa boa. Mas no momento não vou lembrar o quê".*
PA19 - E5, 54a, G2	*"No Magistério antigamente, você **montava uma pasta de atividades**, que você usava, acho que foi até por isso que montei aquele caderno... faziam até uma pasta com datas comemorativas, que depois no dia a dia você vai ver que **pouco você vai usar**, mas valeu o aprendizado. Nessa parte da alfabetização, acho que aprendi mais assim, na prática mesmo, não me lembro de nada específico".*	*"E, na Pedagogia a gente trocava, porque tinha muito isso de apresentar trabalho. Achei que foi muito válido para mim, porque **me desenvolvi muito**. Tanto na parte teórica, quanto na prática".*

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

Diante da síntese dos relatos das oito professoras que cursaram o Nível Médio em Magistério e Licenciatura em Pedagogia, descrita no **Quadro 11**, nota-se que as professoras exercem uma comparação entre os cursos e destacam alguns pontos positivos e outros de limitações em suas aprendizagens e/ou no ensino da profissão.

Todas as oito professoras consideraram importante terem cursado o Nível Médio em Magistério, valorizando, principalmente, a condição do Curso em propiciar mais aproximação com a prática pedagógica. Trataremos dessa temática na subcategoria seguinte (B).

Foram unânimes em dizer sobre a importância do Curso de Nível Médio em Magistério, por motivos como: "*aprendi a ministrar as aulas ali, a parte dos estágios mesmo, eram todos supervisionados, então, além de cumpri-los, havia muito trabalho para você fazer, projetos que devia montar, apresentar e expor"* (PA1); *"a gente estudava, tinha toda uma preparação antes para fazer o planejamento das aulas, pesquisar o que seria trabalhado junto com a professora da sala"* (PA4); *"com o Magistério me senti preparada* [para lecionar]*, a maior parte das coisas que faço agora, volto principalmente lá.* [...] *no Magistério, a gente aprende até como entrar na sala."* (PA12); esse aspecto também foi reforçado por PA13, ao considerar importante *"a matéria de Didática, que é a aquela matéria que a gente via como a que nos ensinava a dar*

aula, a que nos ensinava a se portar dentro da sala de aula: se vestir, como entrar na sala de aula".

A quantidade maior de tempo estabelecida com os estudos sobre Educação, desde a formação de Nível Médio em Magistério, foi um dos fatores apontados como positivos por todas as oito participantes que cursaram esse nível de ensino, pois assim tinham mais contato e disponibilidade para aprender o ofício.

Todas lamentam que o governo brasileiro tenha interrompido essa formação, pois consideram que essa geração atual de estudantes (que cursam apenas Licenciatura em Pedagogia) perde em conhecimentos. PA13 até explica que *"muita coisa que a gente aprendeu no Magistério, o pessoal de agora, que só tem a Pedagogia, perde, sabe? Porque tem muita coisa e não é só na parte prática, não. A gente tem a parte prática também, tem os estágios supervisionados, com observação e regência. Mas tem muita 'coisinha' no Magistério, tem matérias, as tais das Metodologias que a gente tinha, Metodologia de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências que é mais prática"*, pois a docente considera que os formadores nesse Curso davam maior ênfase ao campo prático. Em contrapartida, esta professora afirma que o Curso de Licenciatura em Pedagogia também apresentava as tais Metodologias, mas havia uma diferença, a qual busca explicar com mais detalhes, ao dizer:

> *Olha, ... a gente chegou a ter sim a* ***Didática*** *novamente, porém foi uma Didática bem diferente do que a gente teve no Magistério.* [...] *Chegou a ter as* ***Metodologias*** *também. Mas é, como eu falei para você, foi bem diferente o trabalho, a parte teórica da Metodologia que tinha ocorrido no Magistério foi diferente na Pedagogia.* [Poderia explicar a diferença?] *A do Magistério, a parte de* ***Metodologia*** *foi aquela coisa de* ***"mão na massa" mesmo****, de aulas de* ***Língua Portuguesa****,* ***como desenvolver uma aula de Língua Portuguesa,*** *como desenvolver uma aula de Matemática.* ***Já na Pedagogia foi a parte da teoria da Metodologia.*** *Então,* ***já foi para esse lado mais intelectual da coisa...*** *foi isso que aconteceu* (PA13, E4, 48a, G2, grifos nossos).

Sobre essas aproximações com os textos teóricos durante os estudos nas disciplinas do Curso de Magistério e na Licenciatura em Pedagogia, essas professoras afirmaram que tiveram o contato teórico e o prático pedagógico tanto no curso de Nível Médio quanto no Superior. Porém, reforçam que conseguiram observar, ou mesmo fazer maior relação entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas didáticas durante o Curso de Nível Médio em Magistério.

Sobre esse assunto, nesse Curso de Nível Médio, as professoras disseram: *"tinha sim essa ligação entre teoria e prática* [...] *tivemos toda uma formação teórica"* (PA4). PA17 confirma que *"tinha toda aquela parte prática e teórica, porque tem que ter tudo isso"*, no entanto, essa professora pouco conseguiu revelar sobre os aspectos teóricos acadêmicos aprendidos nas formações; para PA16, *"no Magistério havia mais discussão prática do que teórica e isso a gente se identificava mais, porque ia atendendo às nossas necessidades de*

aprendizado naquele momento" e complementa ao dizer que *"observava a teoria na prática"*, porém, de modo geral pouco enfatizaram como essa conexão se faz.

PA4 e PA16 abordam o que estava se consolidando quando a primeira estava cursando o Nível Médio em Magistério e a outra Licenciatura em Pedagogia, pois nesses cursos estavam progredindo as discussões sobre as teorias de base interacionista, como as piagetianas, de Vygotsky e de Emília Ferreiro, sendo um período de inserção de "novos conhecimentos" e adequações, até mesmo um tanto conturbado para as participantes. A participante PA4 afirma que, nesse momento de *"transição do tradicional para o construtivismo"*, era difícil estabelecer qualquer relação entre essas teorias e as práticas pedagógicas, porque *"ainda não tinha nada muito concreto",* sobre como seria a modalidade de prática nessa concepção.

Sobre esse episódio, PA16 recorda que:

> [...] *as teorias que tínhamos contato na Pedagogia eram as de* ***Piaget*** *e* ***Vygotsky****, a gente mesclava entre os dois e até aí tudo bem, depois que vieram os conceitos de* ***Emília Ferreiro*** *foi um caos! Porque fomos muito mal interpretadas e* ***nos deixou*** [os professores] ***muitos perdidos do que poderíamos fazer ou não com os alunos na sala de aula, no ensinar****. Em uma época, podia deixar a criança fazer de tudo, depois não podia mais nada, mas tinha que intervir. Nossa, isso prejudicou demais o ensino, principalmente, o da alfabetização* (PA16, E4, 47a, G2, grifos nossos).

O discurso dessa professora destacou-se entre os discursos das demais professoras sobre o que ocorreu e marcou o ensino em determinada época, e ainda persiste nos meios educacionais atualmente, quando se recordam dessa ocorrência, marcando a transição (e transposição) de "novas" concepções para outras ações pedagógicas.

Para complementar essa elucidação, PA12 afirma que a abordagem teórica *"ficava mais assim, a relação entre o ensino tradicional e o construtivismo* [...] *ficava um pouco aquele embate, o tradicional, trazendo teorias até mais biológicas, mais científicas; enquanto o construtivismo, já teria um lado um pouco mais humano* [...] *para os professores foi difícil,* [...] *não pode realmente tirar tudo dele...* [...] *uma teoria nova difícil de entender"*.

- **Participantes alfabetizadoras que cursaram somente a Licenciatura em Pedagogia como sua formação docente inicial**

No entanto, ainda há o questionamento: **como foram as aproximações com as teorias educacionais durante a formação inicial em Licenciatura em Pedagogia?**

Primeiramente, analisaremos alguns depoimentos das professoras alfabetizadoras que cursaram a Licenciatura em Pedagogia, porém *não frequentaram o Ensino Médio em Magistério*. São elas: PA2, PA3, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9, PA10, PA11, PA12 e PA18.

Assim, do mesmo modo como analisamos os discursos das oito professoras anteriores, objetivamos apresentar, a seguir, uma síntese de relatos dessas 11 docentes, focalizando as aproximações com as teorias educacionais e as dinâmicas das aulas durante a formação inicial na Licenciatura em Pedagogia, a fim de perceber as contribuições dadas pelas possibilidades de estudos, aprimoramentos ou as limitações dessa modalidade acadêmica. Depois, para realizar uma melhor análise sobre os conteúdos teóricos acadêmico-educacionais discutidos no Curso de Licenciatura em Pedagogia, reunimos e consideramos os depoimentos das 19 professoras alfabetizadoras.

Sobre as dinâmicas das aulas e o que dizem sobre as teorias acadêmicas estudadas na Licenciatura em Pedagogia, destacamos alguns fragmentos relevantes, separados em Grupos de unidades educacionais a que pertencem as professoras, isto é, Grupos 1 e 2:

No GRUPO 1: das unidades educacionais com os menores índices no IDEB 2019

> ***Era bastante teoria****, mas a parte de autores assim, ah não sei, eu não gostava muito não. Porque não via aquela realidade... falava: "Não, não é assim". **A realidade que a gente vê é muito diferente da teoria**. É lógico, que se pode aproveitar coisas boas, **muitas coisas boas a gente consegue trazer para dentro da sala de aula**, mas aquele romantismo todo não vejo dessa maneira, até hoje eu não vejo* (PA2, E1, 37a, grifos nossos).

> [Sobre a MODALIDADE DE ESTUDOS EAD] *acessava a plataforma, tinha aula presencial, era uma vez por semana e o restante era tudo em grupo virtual. Nos reuníamos, **eram passados os temas, pesquisávamos e tal, só que ainda assim ficou muito vago, muito mesmo. A gente não sabe até que ponto ficou vago...** Por um lado, tive meu diploma* [...]*, só que* [...] *não me preparou*, [...] *falei: **"Eu não tenho condição só através disso de encarar uma sala de aula"**. Embora eu já tivesse a experiência como professora de Geografia, **no entanto, a alfabetização é totalmente diferente**, então, **eu fui buscar mais estudos*** (PA3, E1, 50a, grifos nossos).

> ***Eu tive uma ótima professora de* [...] *Didática***...[...]*, era uma professora* [...] *muito disposta e exigente.* [...] *Sempre quando iniciávamos, por exemplo, a questão da sondagem, **ela já trouxe o texto antes**... o livro, a referência da Emília Ferreiro, **só depois da discussão nós íamos para a prática.*** [...] *mas essa disciplina era um semestre, o que é um semestre? E se for parar realmente para analisar, **nossa formação tinha que ser uma formação específica**, contínua...* (PA5, E1, 28a, grifos nossos).

> [...] *antes de começar algo, pesquiso um pouquinho, então, já **sabia que o Curso era bem teórico**, diferente daquele Curso de Magistério, isso eu já sabia, já tinha conversado com algumas meninas que tinham feito, a minha prima fez também, ela é professora,* [...]. *Mas eu gostei, achei, assim, **uma formação com uma base muito boa para quem veio de outra área, mas realmente falta a prática*** (PA6, E1, 41a, grifos nossos).

> ***Eu achei que foi muita teoria e pouco prática**. Eu não sei se isso se aplica a todos os cursos superiores, acredito que a grande maioria sim, com exceção do **técnico, que tem que pôr mais a "mão na massa".** Mas é o que os professores da faculdade nos falavam, quando a gente questionava que "é muita teoria e pouca prática", eles nos falavam que **a diferença entre o técnico e a faculdade é justamente essa, na faculdade você vai aprender a pensar, no técnico você aprende a fazer.** Mas, no meu ponto de vista, isso poderia ter sido explorado de uma melhor forma* (PA7, E1, 41a, grifos nossos).

> ***Em relação à teoria sim, eu tive uma boa base***. *A gente aprende muita coisa, mas na prática vê que é outra. Eu, como* ***não tinha tido contato com nada disso antes****, só com a escola enquanto aluna e nada em relação a lecionar... pois, até fazer o estágio, nunca tinha estado em escola alguma, assim, profissionalmente, então,* ***vejo que é muito diferente a realidade, não foi nada fácil*** (PA8, E2, 36a, grifos nossos).

> *Mas na Pedagogia achei que* ***foi muito raso, tive que correr atrás de estudar depois****, sabe? Meu curso, era semipresencial, metade EAD e metade presencial,* ***um dia tinha a aula de vídeo, no outro, a professora, que era a tutora, explicava o que tinha passado na televisão e passava os exercícios para nós****. Complementava o que tinha na TV e faziamos a leitura do livro. Eu gostei, porque a minha formação do Ensino Médio tinha sido muito fraca, na minha opinião, também trabalhava durante o dia e estudava à noite. Então, tinham aquelas lacunas que eu percebia, sabe, no meu aprendizado. Na faculdade, as professoras* ***complementavam essa parte, inclusive, com Língua Portuguesa. Na Matemática havia exercícios que elas voltaram atrás para relembrar*** (PA9, E2, 37a, grifos nossos).

No GRUPO 2: das unidades educacionais com os maiores índices no IDEB 2019

> [...] *quando entrei na Pedagogia, imaginava que ia ter uma experiência muito mais artística, assim, com a Educação e com tudo o mais. Eu não sei o porquê eu tinha esse pensamento* ((risos)), *mas aí depois eu comecei a entender, foi só na graduação mesmo que entendi que* ***é um curso político****, é muito político, as aulas de Política Educacional Brasileira I, Política Educacional Brasileira II, a Gestão, tudo isso, assim, a documentação, e aí fui me encantando muito, porque* ***às vezes a gente entra achando que é uma coisa, mais assim, "flores"****, na visão "professora Helena"* [analogia com a personagem da novela televisiva "Carrossel"]*,* ((risos)) *mas não é assim que funciona, não é assim.*[...]*... só quando você está lá na universidade que* ***você entende mesmo o quanto isso é sério*** (PA10, E3, 24a, grifos nossos).

> *Olha,* ***eu classifico como um curso ótimo****. Porque foi nessa época que* ***passei em dois concursos****. Então, acho que se não tivesse uma boa base, não teria conseguido passar.* [...] ***A gente teve base teórica. Mas prática é o mínimo*** *lá, são os estágios, essas horas complementares que a gente tem. Mas a prática é todo dia. Ano por ano, sala por sala, aluno por aluno.* [...] *eu nem trabalhava dentro de uma escola, como muita gente faz hoje...* ***como a monitora, então, que está fazendo Pedagogia****.* ***Já vai tendo uma base de escola, eu não tinha isso****. Então assim, eu não sabia nem o que era um HTPC* (PA11, E3, 48a, grifos nossos).

> *Brinco assim, que caí de paraquedas na Pedagogia.* [...] *queria ser advogada* [...] *Mas fui aprendendo a gostar, fui enxergando assim todos os vieses da Educação. Porque* ***quando a gente não é da área****, da escola, a gente enxerga a escola só como instituição, só como muros mesmo. E aí* ***você passa a enxergar que é muito além, é o social, é o político, é o econômico, é tudo.*** *E aí eu fui me interessando, fui gostando* (PA15, E4, 35a, grifos nossos).

> *Eu tinha 18 anos quando entrei lá* [na universidade], [...] *eu tinha ainda aquela noção de aluno de Ensino Médio, de estudar e me aplicar. Hoje vejo que* ***o curso foi me amadurecendo muito****, acho que em parte, também porque* ***aproveitei o extra graduação****, por ser à noite a gente sabe que é diferente também do pessoal que estuda integral...* ***Mas eu acabei me envolvendo bastante nas atividades que ela*** *[universidade]* ***oferecia, como o Pibid... desde o primeiro ano, comecei a ir em congressos****, a professora* [da disciplina de Alfabetização] *começou a nos incentivar a participar de congresso, apresentar trabalho, preparar mesmo para falar* [em público] (PA18, E5, 28a, grifos nossos).

A partir dos relatos dessas professoras alfabetizadoras e junto às respostas daquelas oito professoras que também se pronunciaram sobre a formação em Nível Superior em Licenciatura em Pedagogia (**Quadro 11**), pudemos identificar algumas reflexões sobre o que pensam a respeito desse curso, das teorias que estudaram e sobre algumas dinâmicas das aulas.

- **Diálogos e reflexões sobre a formação docente inicial na Licenciatura em Pedagogia entre todas as participantes**

Nesse momento, estabelecemos uma análise dos discursos de todas as 19 participantes focalizando o Curso de Licenciatura em Pedagogia, em busca de tendências de conexões com as teorias acadêmico-educacionais identificadas.

Primeiramente, dentre as disciplinas mais citadas por essas docentes, como as que puderam contribuir com alguma reflexão e/ou aprendizagem sobre Alfabetização no nível Superior na Licenciatura em Pedagogia estão: **Alfabetização, Alfabetização e Letramento, Didática, Estágio Supervisionado, Metodologia da Língua Portuguesa, Fundamentos da Educação e Psicologia da Educação**.

A maioria das 19 participantes da pesquisa disseram que o Curso Superior em Licenciatura em Pedagogia abordava as teorias acadêmico-educacionais de um modo considerável pois, segundo elas, *"era muita teoria e pouca prática"* (PA2, PA6, PA7, PA8, PA9, PA12, PA13, PA14 e PA16), *"naquela época* [o curso] *ficou muito na teoria"* (PA7), *"você via 'quinhentas' teorias"* (PA8), *"têm muita parte teórica, é muita teoria"* (PA12, PA13 e PA16), *"na Pedagogia era mais teoria, teoria, teoria"* (PA14).

Mediante a esse contato com as teorias, muitas vezes expondo críticas quanto a essa "quantidade" de conteúdo, a maioria das participantes enalteceu a importância do ensino e de suas aprendizagens: "*a teoria na Pedagogia é assim, é de ficar maravilhado* [...] *pois, na parte teórica, prepara sim, te dá todo o embasamento teórico para isso, oferece uma base teórica sólida"* (PA13); pois "*era assim, bastante teoria que a gente aprendeu na faculdade, aprendi muita coisa na Pedagogia, a gente aprendia muito a teoria"* (PA3, PA15 e PA19). *"Tive uma boa base teórica, as teorias trouxeram muita base"* (PA6, PA8 e PA18), porque *"tivemos o estudo de muitos textos"* (PA1) e "*tivemos muitos momentos bons assim, da parte teórica, que ajudou muito a gente"* (PA17).

No entanto, alguns fatores negativos são apontados pelas participantes sobre a gestão do conteúdo dessas teorias acadêmicas pelos professores universitários nas disciplinas. As aulas com excesso de prática de seminários receberam críticas quando esse recurso era demasiadamente usado durante a extensão de toda a disciplina ou quando não havia uma devolutiva do professor da turma, durante ou após as exposições dos estudantes.

Ao explicar o que seriam essas devolutivas dadas pelo professor universitário, as participantes disseram que seriam os comentários e explicações que acrescentasse mais conteúdo ao assunto, após a exposição do tema pelos grupos de alunos ou alternando com aulas

expositivas. Temos, como exemplo, as falas de PA7 ao dizer que *"tinha professor que parecia que não queria dar aula, sabe, só queria que a gente fizesse seminário. Cada grupinho fazia uma semana e, tipo aula mesmo, o professor não dava. Nossa, na faculdade teve muito disso"* e de PA14 mencionar que *"não tínhamos muito o retorno dela* [professora da disciplina]*, era mais a gente que acabava procurando e dando seminário, ouvindo apenas as colegas"*. Logo, para PA19, as apresentações de seminários foram positivas em seu aspecto pessoal, porque afirma que era tímida e *"na Pedagogia* [...] *tinha muito isso de apresentar trabalho, achei que foi muito válido para mim, porque me desenvolvi muito"*.

A importância das aulas expositivas foi enfatizada pela maioria das participantes, porque se consideravam *"super inexperientes"* (PA14) nessa fase inicial de estudos. Reconhecem que esse procedimento de ensino, que advém de alguém mais "experiente" (principalmente, o professor da disciplina), pode transmitir uma parte dos conhecimentos necessária à profissão. PA18 recorda que, ao entrar no Curso de Pedagogia, *"tinha 18 anos* [...] *ainda* [com] *aquela noção de aluno de ensino Médio* [...] *o curso foi me amadurecendo"*. Esses depoimentos demostram a significativa importância de se olhar para esse processo de formação inicial também como momento de constituição do *habitus* desse outro meio histórico e sociocultural rumo a uma carreira docente, com novos conhecimentos que intencionam ser assimilados.

Sobre a assimilação de novos conhecimentos, é importante ressaltar a respeito de um detalhe nas respostas das participantes PA14 e PA17, quando se referiam a esses primeiros contatos com as teorias educacionais. Elas associaram a aquisição de **conhecimento** a uma aquisição de **informações**, provocando a reflexão sobre o papel das teorias na formação inicial e de como esse saber se faz nesse processo. PA14 diz *"acho que a teoria veio trazer para a gente, assim, **informações**, porque a gente também tem que saber da teoria*", enquanto PA17 explica que *"teve muitos momentos bons da parte teórica, que nos ajudou muito ali sim, **a ficar informado**"*.

Ainda sobre o assunto das assimilações de conhecimentos educacionais para a profissão docente, as professoras PA3 e PA9 revelam, explicitamente, o quanto o Curso na modalidade EAD dificultou esse processo de aprender adequadamente os conceitos teóricos, porque essa aprendizagem das teorias *"ficou muito vag(a), muito mesmo"* (PA3), *"achei que foi muito raso, tive que correr atrás de estudar depois"* (PA9). Assim, entre as cinco professoras que frequentaram a Licenciatura em Pedagogia nessa modalidade, PA4 já havia frequentado o Curso de Nível Médio em Magistério e teve um contato anterior com alguns textos científicos, no entanto, considera que no Curso Superior o aprofundamento dos conteúdos *"era bem limitado"*. PA6, embora considere que tenha tido uma boa base teórica, relata que hoje *"quase não uso*

aquilo, porque foram teóricos que estudaram crianças [de] [...] *uma época diferente"* e, para PA11, havia o otimismo de que o curso, embora à distância, contribuiria para sua ascensão a uma vaga em concurso público, isso fez com que reconhecesse a validade de seu curso, também porque considera que *"o fato de ser à distância, contribuiu mais ainda, porque exigia da gente a leitura, ou você está a fim ou você não está, então, é você por você mesma"*.

Dentre as 19 professoras, nota-se algumas limitações na compreensão exata dos conceitos teóricos e das assimilações desses novos saberes. Alguns relatos das professoras demonstram dificuldades no entendimento e interpretação desses conceitos, como: na tentativa de adequação do tempo e dos esforços necessários para garantir a quantidade de leituras dos textos acadêmicos, apontada como *"muita"* pelas participantes; da interpretação e do entendimento que fazem dos conceitos apresentados pelos autores; na realização de deduções e inferências necessárias que tal estudo requer para que haja a transição das teorias acadêmicas para as práticas pedagógicas. Mas, também, há o empenho em discorrer sobre seus conhecimentos sobre a temática do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, como podemos ver, por exemplo, no relato da professora PA6 durante a entrevista:

> *As teorias trouxeram muita base de como neurologicamente, principalmente,* ***como a criança aprende, como é que funciona, tudo,*** *mas eu vou ser sincera, para mim, hoje, quase não uso aquilo, porque eles foram teóricos que estudaram crianças de outra época, (tem alguns autores mais novos também), mas acho que na Educação cada época é uma época diferente, o mundo mudou muito... Então,* ***aquilo que era teoria lá atrás, que funcionava bem, hoje já não funciona mais.*** [...] *Foi muito bom, foi muito importante, mas a gente percebe, assim, que* ***muitas teorias hoje já não cabem mais agora na população mais nova***. [Poderia exemplificar?] *Eu lembro, assim, que alguns teóricos... eu não lembro os nomes, tá? Eu lembro do Vygotsky, aquele que dizia que a* ***criança é como um papel em branco****, e a gente sabe já há muito tempo que não é assim, ela vem... trabalhei em creche,* ***mesmo o bebê já vem com uma carga emocional****, já vem com alguns hábitos familiares. Então, percebe-se assim, que* ***o ser humano não nasce pronto, mas não nasce vazio também, já vem com uma carga emocional lá da barriga****, lá da gestação, e isso influencia no aprendizado e muito. Porque eu trabalho com* ***crianças dos cantos da periferia*** *e a gente percebe, assim, que a criança que vem com uma carga emocional, com uma dificuldade familiar, tem muita dificuldade para aprender, para focar* (PA6, E1, 41a, G1, grifos nossos).

Nesse episódio discursivo, observam-se algumas interpretações da professora ao responder as questões relativas ao aproveitamento dos estudos teóricos feitos no curso de Pedagogia na prática pedagógica. E encerra sua reflexão abordando um dito recorrente na maioria das escolas públicas, de que o motivo dessa dificuldade das crianças em aprender decorre de um *habitus* (social, econômico etc.) próprio da periferia urbana, onde muitos fatores faltariam a essa população para um melhor desenvolvimento cognitivo.

Na pesquisa, as professoras foram questionadas sobre a ocorrência de discussões referentes a essa temática da Alfabetização em disciplinas da Licenciatura em Pedagogia.

Dezesseis participantes disseram que sim: PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8, PA10, PA11, PA12, PA13, PA14, PA17, PA18 e PA19.

Seguem, assim, alguns trechos de depoimentos referentes ao assunto: PA1 afirma que na disciplina *"foi onde me apaixonei pela alfabetização, pela Professora que ministrou as aulas de Alfabetização, foi muito, assim, mágica a forma que ela apresentou* [a disciplina]*"*, PA3 reforça *"eu acho que Didática foi o que mais me atraiu para a alfabetização",* PA4 relembra que *"*[disciplina] *Alfabetização, sim eu tive, né? Eles falavam muito sobre a diferença da alfabetização e do letramento, né, do que usar em cada uma das modalidades"*, PA6 diz que *"tivemos uma disciplina de Letramento e Alfabetização que traz tudo aquilo de como é o processo no cérebro, como a criança aprende e tudo e tal, mas* [...] *é muito rápido, assim, é pouco explorado para quem quer trabalhar com alfabetização, porque o processo de alfabetização não é tão simples quanto parece"*, PA12 reconhece que a disciplina de Alfabetização *"tinha, mas era apenas um módulo"*, PA13 afirma que *"eu cheguei a ter* [...] *uma Didática diferenciada"* e PA18 também ressalta que *"depois tive a disciplina dela* [de Alfabetização], *apesar de achar que foi pouquíssimo,* [...], *não por conta dela, mas por conta da estrutura do curso, sendo uma disciplina de 60 horas, acho que é... muito pouco"*.

Segundo as recordações das professoras PA9, PA15 e PA16, não houve disciplinas que abordassem a alfabetização, ou foram pouco abordadas em disciplinas afins: segundo PA9, *"tinha a* [...] *disciplina de Didática, mas de Alfabetização em si não.* [...] *Não me lembro disso não. Só tinha para a disciplina de Linguagem, falava sobre a linguagem, mas para alfabetizar em si não. Não tinha"*, para PA15, *"então falta isso, na faculdade, aborda muito pouco, você não foca só em alfabetização... não tem uma disciplina que foca só em alfabetização de séries iniciais. Então, isso às vezes eu acho que peca um pouco, porque é aquilo que a gente vive depois que você se efetiva"* e PA16 lembra que *"havia pouca discussão sobre o assunto"*.

No entanto, quando a temática da alfabetização era abordada nas aulas durante a formação inicial, o que era enfatizado por elas quando questionadas sobre as teorias acadêmico-educacionais?

Primeiramente, é importante ressaltar que, para as oito professoras alfabetizadoras que cursaram o Nível Médio em Magistério anteriormente ao nível superior, ao tecerem uma comparação desse ensino com o da Licenciatura em Pedagogia, prevalece a questão das relações entre teorias e práticas ao dizerem que no Curso de Magistério evidencia-se a "concretude" do ensino das práticas pedagógicas e, no Curso de Pedagogia, das abstrações das abordagens de teorias científicas. Nessa comparação, as oito professoras consideraram fatores de complementação de estudos de um nível a outro, como também outros fatores de ruptura.

Em relação às abordagens de teorias educacionais, ao refletirem sobre a temática da alfabetização, consideram como uma iniciação em estudos teóricos para posterior aprofundamento na graduação. PA13 explica *"como exemplo, no Magistério, a gente conheceu sim os pensadores, mas não foi tão aprofundado. Isso foi feito mais na Pedagogia, que esse aprofundamento teórico ocorreu, ao conhecer de modo mais profundo Piaget, Vygotsky, Wallon e por aí em diante. Lá no Magistério, foi mais aquela coisa assim, é o 'pé no chão' mesmo, 'na sala de aula vai acontecer isso, vocês vão se portar assim, vocês têm que', entende?"*.

Assim, temos as oito professoras que cursaram os dois níveis de ensino (Médio e Superior) relativos à formação inicial de professor e mais 11 docentes que cursaram apenas o Nível Superior como formação inicial de professor. Analisamos, assim, a ênfase dada pelos participantes desta pesquisa nesses momentos de discussão da temática da alfabetização, nas aulas em disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Logo, no **Quadro 12 (a e b)**, são apresentadas sínteses das modalidades de discursos das 19 participantes referentes à abordagem da temática da alfabetização nas aulas, no Curso de Pedagogia, que todas realizaram. Os discursos das docentes podem ser organizados em dois eixos temáticos, os quais foram distribuídos em cada quadro:

- quadro 12a: "modo como seus professores formadores encaminharam o ensino" e
- quadro 12b: "conteúdos relativos à temática da alfabetização".

As docentes foram dispostas nos Grupos 1 ou 2, referentes aos níveis do IDEB 2019 de suas unidades educacionais, menor e maior, respectivamente:

Quadro 12a. Ênfase nos encaminhamentos didáticos dos professores universitários sobre a temática da alfabetização em aulas de disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia

EIXOS TEMÁTICOS ENFATIZADOS	PARTICIPANTES[54]	
	Grupo 1	Grupo 2
MODOS COMO SEUS PROFESSORES FORMADORES ENCAMINHARAM A DOCÊNCIA		
● Modo como o Professor Formador apresenta a disciplina quando aborda a temática da alfabetização, os recursos que utiliza para ensinar a docência, como elucida a teoria, se contribui com exemplos práticos de trabalhos docentes na Educação Básica. Alterna aulas expositivas e interativas com: rodas de conversa coletivas, seminários, possibilita trocas entre os pares de estudantes (duplas, grupos), não prevalecendo apenas um modo de encaminhamento de aula.	PA1 PA3 PA5	PA11, PA18

[54] Cada participante pode ter citado mais de um eixo temático, por considerá-lo em mais de uma disciplina ou por ter surgido mais de uma composição de eixo no universo de eventos.

● Estabelece alguma relação entre uma teoria e uma prática didática: o mais citado foi quando apresenta uma teoria interacionista do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, e/ou principalmente da escrita da criança, e relaciona com práticas de análise de sondagem de avaliação da escrita e leitura de palavras e frases de crianças e/ou uso de jogos de alfabetização, reflexão sobre o ensino alfabetizador e o brincar.	PA1 PA3 PA5 PA7	PA10, PA11, PA15, PA17, PA18, PA19
● Percepção dos estudantes do Curso de Pedagogia de que o Professor Formador dotava de muitos conhecimentos sobre o conteúdo da aula, mas a didática de ensino pouco motivava a aprendizagem do estudante, quando focaliza apenas um modo de encaminhar o ensino, sendo citadas como *tradicionais* as aulas totalmente *expositivas*, com poucas interações e diálogos com a turma ou entre grupos de estudantes.	PA2 PA4 PA8	PA16
● Demonstra pouca devolutiva dos trabalhos e atividades das aulas solicitados, pelo motivo do formato do curso estar na modalidade de ensino EAD (esse item foi bastante enfatizado na disciplina de estágio supervisionado), ou porque a gestão do conteúdo dado pelo Professor Formador apresenta-se muito diretivo, somente prevalecendo o seu discurso e mediante sua orientação, com pouca ou sem reflexão coletiva.	PA3, PA4 PA6, PA8	PA12

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

Neste primeiro eixo temático contido no **Quadro 12a**, o fato de as docentes destacarem os modos de ensino dos professores formadores (universitários) ocasiona a reflexão de que este encaminhamento é importante para a aprendizagem da docência e o modo como é planejado e executado pode afetar sobre o modo como os estudantes também lidam com o objeto do conhecimento, direta ou indiretamente.

Cinco professoras (PA1, PA3, PA5, PA11 e PA18) comentaram, de modo mais direto, sobre a importância de o Professor Formador ter um bom conhecimento da escola de Educação Básica e de trazer exemplos de atividades do trabalho das profissionais alfabetizadoras para discussão em aulas na faculdade. PA5 e PA18 afirmam que as professoras formadoras que abordaram a temática da alfabetização também foram professoras de Educação Básica. Outro fator evidenciado por essas cinco participantes é a alternância na modalidade de encaminhamento do objeto de conhecimento nas aulas, ora com aulas expositivas, ora com oportunidade de fala aos estudantes, como nos seminários com devolutiva do docente.

Interessante identificar o modo como a relação entre uma teoria educacional e uma prática didática era abordada diante da temática da alfabetização em algumas disciplinas de nível superior. Segundo a menção de dez professoras (PA1, PA3, PA5, PA7, PA10, PA11, PA15, PA17, PA18 e PA19) a respeito dessa relação, o que as alfabetizadoras mais enfatizaram ocorrer foi quando, após a discussão sobre alguma teoria que postulasse os conceitos sobre o desenvolvimento cognitivo e de linguagem (principalmente, a escrita), era proposto nas aulas o estudo da sondagem diagnóstica da aprendizagem da escrita pelas crianças.

Nesse ínterim, PA5 conta que a Professora Formadora programava e convidava as estudantes, mães, tias, a levarem as crianças da família para que *"nós aplicá[*ssemos*] a sondagem com as crianças* [...] *nós íamos de sábado para a escola, apesar de não termos aulas aos sábados, e as mães levavam as crianças na escola que tinha essa proposta"*. Já PA11 revela que a Professora Formadora também colocava as estudantes em contato com escritas reais de crianças para aprenderem a executar a avaliação diagnóstica delas, *"a Emília Ferreiro era sempre citada,* [...]. *Eu acho que mais ela* [...]. *É aquela que você guarda,* [...] *um fato que me lembro, é que a gente tinha que analisar algumas escritas das crianças que a Professora trazia.* [...] *porque a gente também tinha encontros presenciais, acho que era uma vez por mês, era um sábado presencial".*

Para PA15, as fases da escrita de crianças também foram apresentadas pela Professora Formadora quando *"começou com a prática da alfabetização, trouxe toda a teoria de Emília Ferreiro, a gente via que ela conhecia muito sobre eles ali, né? Luckesi, Ana Teberosky, ela entendia muito deles e sempre nos trouxe exemplos das fases da escrita das crianças, trazia... uma vez eu lembro que ela nos mostrou assim..."*.

Ainda sobre o assunto, PA18 revela que:

> [...] *a Professora [da disciplina de Alfabetização] não trabalhou diretamente o livro da Emília, ela trabalhou um livro* [...] *de Lluis, um Lluis com dois L* [...] *argentino, "Escrever e Ler", é um livro de capa... tem um meio vermelho e um azul.* [...] *ele trazia essa explicação bem... com muitos exemplos de como era a escrita e a professora* [nome] *na faculdade também trazia... porque ela ficou muito tempo também como professora alfabetizadora na Educação Básica antes de trabalhar na* [universidade] *e trazia os materiais dela, então, era para a gente classificar* [a escrita dos] *alunos nas aulas* (PA18, E5, 28a, G2).

Esta participante, apesar de reconhecer que recebeu um vasto conteúdo de teorias acadêmico-educacionais para o estudo da alfabetização, ainda considera pouco, porque entende que a temática sobre o assunto é complexa e relevante.

É considerável o número de citações (sete participantes: PA2, PA3, PA4, PA6, PA8, PA12 e PA16) exercendo a crítica a respeito de modalidade de encaminhamento ao ensino do Professor Formador, ao dizerem que, apesar deste demonstrar dominar o conteúdo da disciplina, prevalecem os mesmos encaminhamentos didáticos em todas as aulas – com críticas maiores aos excessos de aulas expositivas – as quais possibilitavam pouca interação no coletivo e entre os pares de estudantes. Também citaram as poucas devolutivas do Professor nas atividades solicitadas, como nos seminários, por exemplo.

Quadro 12b. Ênfase nos conteúdos relativos à temática da alfabetização em aulas de disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia

EIXOS TEMÁTICOS ENFATIZADOS	PARTICIPANTES[55]	
	Grupo 1	Grupo 2
CONTEÚDOS RELATIVOS À TEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO		
● Há ênfase em teorias acadêmico-educacionais que se tornam *úteis* ou determinantes para refletir ou agir sobre a prática da alfabetização (como as linhas de concepções sobre o aprendizado e ensino da língua e do pensamento; as fases e níveis de escrita), a refletir como a criança aprende e como demonstra essa aprendizagem (principalmente, ao ler e escrever), como adquire autonomia, e diante disso, como o docente deve ensinar, fazer uso de métodos de ensino, de modalidades de ensino alfabetizador e/ou de formas e estratégias de analisar a criança (avaliar).	PA1 PA3 PA5 PA6	PA10, PA11, PA12, PA18, PA19
● Há maior ênfase em teorias que as professoras alfabetizadoras consideram que foram abordadas em *muita* quantidade, mas com *pouco* aprofundamento ou fundamentação sobre o assunto, por falta de tempo ou disciplinas no curso a tratar do assunto de um tema tão complexo.	PA4, PA8, PA9	PA10, PA15 PA18, PA19
● Há maior ênfase em teorias que as professoras alfabetizadoras consideram que pouco se articulam com sua prática, como aquelas que julgam estar *desatualizadas* ou que pouco ou não *apoiam a prática pedagógica*.	PA2 PA6	PA16
● Recordam-se muito pouco sobre os conteúdos abordados sobre a temática da Alfabetização, discutidos em disciplinas do Curso [as poucas citações destes foram consideradas nos eixos acima].	PA7, PA9	P10, PA15, PA16

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

Neste segundo eixo temático do **Quadro 12b**, destaca-se uma tendência de que as professoras valorizam os estudos acadêmicos-educacionais e consideram-nos importantes, porém, primam pela *utilidade*, *funcionalidade* e boa *fundamentação* das teorias para que realmente possam ser transpostas na prática pedagógica. Quando isso não ocorre, na perspectiva das docentes, elas evidenciam que há uma ênfase no ensino das teorias em detrimentos de aulas que pudessem interrelacionar também com discussões sobre as práticas pedagógicas.

Essa ênfase em estudos teóricos acadêmico-educacionais com a perspectiva de que se tornem *úteis* ou determinantemente *funcionais* no momento da reflexão ou da ação sobre a prática alfabetizadora recebeu nove citações (PA1, PA3, PA5, PA6, PA10, PA11, PA12, PA18 e PA19) entre as participantes da pesquisa.

PA6 considera que, embora o curso tenha enfatizado consideravelmente a parte teórica, ao provocar a reflexão sobre como a criança se desenvolve em sua aprendizagem, e sobre os modos de avaliação da leitura e da escrita, ela não utiliza tais conhecimentos teóricos, porque considera-os *desatualizados* em relação às crianças de hoje, como já foi detalhado nesta

[55] Cada participante pode ter citado mais de um eixo temático, por considerá-lo em mais de uma disciplina ou por ter surgido mais de uma composição de eixo no universo de eventos.

subcategoria. O âmbito de *estudarem teorias acadêmicas que pouco ou nada se articulam com a prática pedagógica* também foi citado por PA2 e PA16.

Sete participantes (PA4, PA8, PA9, PA10, PA15, PA18 e PA19) consideram que no Curso Pedagogia foram abordadas bastante teorias científicas que contribuíram com discussões sobre a temática da alfabetização, mas devido à falta de tempo e de mais disciplinas no curso de Licenciatura sobre esse assunto tão complexo, faltou o aprofundamento necessário para a real compreensão das teorias acadêmico-educacionais e, por consequência, serem úteis à prática pedagógica.

Por fim, o **Quadro 12b** ainda apresenta cinco participantes (PA7, PA9, PA10, PA15 e PA16) que disseram pouco se lembrarem desses conteúdos em aulas e suas poucas contribuições sobre o assunto foram consideradas no decorrer do quadro.

Para além do **Quadro 12b**, o desenvolvimento da autonomia pela criança com o apoio docente constitui outro conhecimento importante para a formação docente pelas professoras PA9 e PA19. Isto é justificado como fator de contribuição à prática alfabetizadora e para aprendizagem e uso da leitura e da escrita.

Sobre essa subcategoria, vale destacar que, entre as professoras alfabetizadoras pertencentes ao Grupo 1 (de escolas com menores índices no IDEB 2019), apresentou mais citações e recordações sobre o modo como os professores encaminharam o objeto do conhecimento ministrado em aulas; enquanto as docentes pertencentes ao Grupo 2 (maiores índices no IDEB 2019) citaram, mais especificadamente, episódios de destaque de conteúdos sobre a temática da alfabetização.

Então, a leitura e as reflexões sobre todos esses depoimentos das professoras alfabetizadoras, revelam a tendência de valorização das teorias acadêmico-educacionais como forma de aquisição de informações e/ou conhecimentos na área.

Cabe destacar também o reconhecimento de que a área de Humanidades requer estudos sobre teorias diversas em Educação. No entanto, essas manifestações quando comparadas à aprendizagem da prática pedagógica, revelam o distanciamento entre teorias e práticas.

Na próxima subcategoria buscaremos abordar as relações das participantes com ênfase nas práticas pedagógicas na formação inicial.

B) Práticas pedagógicas na formação inicial e os diálogos sobre essas aproximações

Nesta subcategoria serão abordados os momentos em que foram discutidas as práticas pedagógicas em aulas e durante as visitas no campo empírico de aprendizagem docente (escolas

de Educação Básica, nos momentos de estágio supervisionado ou programas como Pibid na formação inicial).

Seguimos o mesmo critério e estrutura da subcategoria anterior, destacando primeiramente os discursos das oito alfabetizadoras que cursaram o Nível Médio em Magistério e depois a Licenciatura em Pedagogia (no **Quadro 13**), pois elas exercem uma comparação entre os dois cursos. Depois serão discutidos, com mais alguns detalhes, os depoimentos de todas as 19 professoras sobre suas vivências com a prática pedagógica durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Segue a descrição do **Quadro 13** (PA=Professora Alfabetizadora; E=escola; idade do docente; G=Grupo de classificação no IDEB 2019, n.1=menor; n.2=maior):

Quadro 13. Síntese dos relatos das participantes que cursaram o Nível Médio em Magistério e Licenciatura em Pedagogia – dinâmica das práticas pedagógicas no contato com as escolas

PARTICIPANTES	DISCURSO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NAS FORMAÇÕES INICIAIS	
	NÍVEL MÉDIO EM MAGISTÉRIO	NÍVEL SUPERIOR LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
PA1 - E1, 38a, G1	*"No Magistério acho que era bem mais, assim, orientado, porque o professor nos acompanhava durante esse estágio, então* ***tinha que fazer ali toda uma análise do trabalho do professor*** [de Educação Básica]*, claro, sem colocá-lo numa situação constrangedora.* ***A professora do estágio também nos orientava no local*** [sala de aula na escola] *e isso foi muito importante para nossa aprendizagem".*	*"Agora, a Pedagogia já foi mais tranquila, como também* ***já trabalhava na Rede****, consegui fazer o estágio em algumas escolas que já conhecia, mas* ***foi também muito interessante****, porque você tem outra oportunidade de estar ali olhando o professor,* ***você está aprendendo constantemente sobre o trabalho dele****, sua expressão, você está vendo ali o professor na prática, dando aula".*
PA4 - E1, 41a, G1	*"*[...] *lembro que* ***as professoras nos recebiam bem na escola****. Tinha a* ***observação*** *e, como complemento dos estágios, tinha que dar a* ***regência****, né, tinha que fazer aula em regência. Mas as professoras, lembro assim, [...] a gente sempre foi bem recebida, mas acho que algumas* [docentes] *ficavam meio incomodadas, né? Assim, quando a gente vai receber uma estagiária, a gente fica, né? "Nossa, como será que devo proceder ou não". Mas, no geral, lembro que* ***eu oferecia ajuda e elas gostavam*** *que a gente auxiliasse em sala de aula".*	*"O estágio tinha que fazer presencial.* ***Mesmo eu tendo feito já no Magistério, tive que fazer os estágios presenciais também.*** [...] *porque do Infantil eu* ***consegui utilizar o tempo que trabalhei****, né, porque eu trabalhava na Educação Infantil... era como se fosse uma dispensa.... Mas consegui reaproveitar. Porém, do Fundamental fui fazer ali na [nome de escola], lá na época participei sim, do primeiro ano.* ***Essa era a minha curiosidade, né, de saber como ocorria a alfabetização no primeiro ano****".*
PA12 - E3, 48a, G2	*"O estágio no Magistério era muito...bem participativo, umas duas aulas* ***a gente só acompanhava a professora****, depois já começava a* ***interagir com a sala e depois tinha um período também de docência****. É como uma pré-docência, né? Era supervisionada, tanto pela professora da sala como da Professora de Didática.*	*"A prática trouxe toda lá do Magistério, para fazer o estágio na Pedagogia. Na Pedagogia eram bem organizados, bem divididos, só que assim,* ***na sala de aula você ficava como observador mesmo****. [Não fazia regência?] Pouca regência, na Pedagogia eu já fazia bem menos, eram três ou quatro aulas assim, eu acho, enquanto no Magistério a gente fazia bem mais".*

	Eu achei... a maior parte das coisas que eu faço agora volto, principalmente, lá".	
PA13 - E4, 48a, G2	*"A gente tem a parte prática também no Magistério, tem os estágios supervisionados, tem o estágio de observação, de regência.* [...] *o estágio supervisionado de observação foi uma oportunidade muito rica para a gente.* [...] *Foi muito rico, sabe?* ***Principalmente para nós que tínhamos 15, 16 anos, entrando numa sala de aula, observando um professor, isso no Magistério****".*	*"Na Pedagogia foi menos, mesmo porque, como falei para você, a Pedagogia... a minha fiz em [cidade próxima], os estágios, fazia aqui na cidade de Rio Claro, sozinha,* ***não tinha a Professora supervisionando*** *do meu lado.* [...] *Por ser a faculdade em* [cidade próxima], *a Professora destinada para o estágio supervisionado, não conseguia ir. Na minha sala eram várias de outras cidades, inviável. Então,* ***a professora não tinha como ficar indo com todo mundo para as escolas****.*
PA14 - E4, 53a, G2	*"*[...] *foi mais válido,* ***por ter sido mais tempo****, né? Acho que o estágio começou a partir do 3º e 4º ano.* [...] ***Tinha uma carga horária maior****. Lembro que primeiro a gente fazia estágio no Fundamental e depois também na pré-escola, que no [nome da escola em que cursou o Magistério] também tinha a pré-escola naqueles anos.* [...] ***Quando não dava aula, assistia às aulas*** *dos colegas, assistia à aula da professora também, fazíamos a observação, então, achei que no Magistério foi bem mais válido".*	*"Na pedagogia, aqui na cidade não teve muita aceitação não, nós conseguimos estágio só em [cidade próxima].* [...]. *Então nós fomos para lá.* ***A gente fazia as observações, também não chegamos a dar aula não, a gente só assistia as aulas lá****".*
PA16 - E4, 47a, G2	*"No Magistério, havia uma sala de aula para todas as alunas do estágio. Eu ficava no fundo da sala* ***observando a professora*** *e os alunos. Depois* ***preparava as aulas para aplicar para esses alunos****. Para nós, que estávamos fazendo o Magistério, era gostoso! Víamos as professoras antigas trabalharem e era muito gostoso aprender com elas.* ***Fazia sentido tudo aquilo! Eram muitas horas de estágio no Ensino Fundamental.*** *Na Educação Infantil, foi em outras escolas específicas desse ensino e com carga horária menor".*	*"O estágio na Pedagogia foi tranquilo para mim,* ***porque eu já dava aula.*** *Algumas cargas horárias do estágio cumpri na própria escola em que trabalhava, era permitido e tinha o consentimento dos professores colegas. O da Educação Infantil também, porque também trabalhava com educação infantil. No estágio de Gestão foi só anotação, não tinha conversa com o diretor e isso foi muito falho".*
PA17 - E4, 55a, G2	*"Do Magistério, nós fizemos lá no [mesmo colégio particular desse Curso de Magistério], fazíamos lá. Então, estudava de manhã e fazia o estágio à tarde.* [...] *Eu adorava, porque via o capricho delas. Sempre gostava de ver os cadernos, as coisas que elas faziam.* [...] ***elas davam aula e a gente ficava na sala com elas ajudando, aprendendo com elas, vendo elas darem aula,*** *ajudando também. A gente ajudava a entregar cadernos, às vezes encapar um caderno, colar alguma coisa.* ***A gente estava sempre ali ajudando as professoras. E tínhamos que dar aula também****".*	*"O* ***estágio na Pedagogia já foi diferente, porque eu já dava aula há uns 10, 12 anos****, por aí. Então, na época, a diretora que estava aqui, a* [nome], *autorizou a fazer o estágio aqui mesmo* [nome da escola]. *Eu vinha no período contrário alguns dias. Então, ela conversou com o pessoal da* ***universidade****, por termos muitas horas,* ***eles autorizaram****, como éramos professoras e já tínhamos aulas, quer dizer, além de estarmos fazendo o estágio estávamos dando aula no período contrário. Então, eles* ***aceitaram as nossas anotações, o nosso diário****, daquilo que trabalhávamos durante as aulas".*
PA19 - E5, 54a, G2	*"É,* ***no Magistério, acho que aprendi bastante****, sabe? Porque* ***a gente trocava muita experiência****. A gente juntava: "Ai, se você vai dar uma aula tal...". A professora dava os temas nas aulas de*	*"No estágio da Pedagogia, o diretor foi meu professor de matemática. Então, sempre que faltava professor, me colocava na sala de aula para eu dar aula. Sabe assim?* [no seu momento de frequentar o estágio?] *Sim, já aproveitava e*

	*Didática. Nós e ela tínhamos essa troca sim. Foi por isso que a gente... **tinha essa vontade de montar o caderno**. Achando que depois, em algum momento, vai usar. Mas alguma coisa a gente usa. Mas é que a gente está com aquela vontade de aprender, né?".*	*aprendia, né?* [o que aprendia?] ***A prática, a dinâmica.*** [...] *Mas, na faculdade, **acho que hoje em dia mudou muito**. Porque vejo na escola, nas HTPCs, às vezes, quando as meninas vão apresentar algo, quem está fazendo mestrado, doutorado leva, às vezes, até jogos para vermos as dinâmicas... nos dão ideias. Então, acho que **hoje em dia, na pedagogia de hoje, são usados mais materiais.... as dinâmicas com jogos**".*

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

Diante da síntese dos relatos das oito professoras que cursaram o Nível Médio em Magistério e Licenciatura em Pedagogia, descrita no **Quadro 13**, nota-se que as professoras também exercem uma comparação das práticas pedagógicas abordadas, principalmente, na disciplina relativa ao Estágio Supervisionado e destacam alguns pontos positivos e outros de limitações em suas aprendizagens e/ou no ensino da profissão.

As principais diferenças entre os dois níveis de ensino destacadas pelas professoras são:

- quanto ao Nível Médio em Magistério, consideram que a) havia mais horas de estágio realizados nas escolas de Educação Básica; b) o Professor Formador, responsável pela disciplina nessa modalidade, acompanhava as estudantes do Nível Médio *in loco* e muitas vezes já ofereciam retornos diretos às suas ações nas salas de aulas regulares onde estavam com a professora da turma e seus alunos; e, c) o estágio era feito em grupos, na mesma turma de crianças, o que facilitava a troca entre os pares.

- quanto ao Nível Superior em Licenciatura em Pedagogia, consideram que: a) haveria maior aprofundamento teórico; b) os Professores Formadores já não conseguem acompanhar os estudantes *in loco* (por motivos diversos, como estudantes de fora da cidade ou, sendo da mesma cidade do curso, ficam distribuídos por escolas situadas em vários locais e por fazerem individualmente); e, c) haveria pouco retorno aos estudantes referente às suas vivências com as práticas pedagógicas na escola, seja por meio de diálogos ou dos registros que realizaram.

Quem cursou o Nível Médio em Magistério relata não ter apresentado tantas dificuldades no estágio do Nível Superior, porque o primeiro contato com as turmas de Ensino Fundamental já havia ocorrido durante os estágios no Curso de Nível Médio ou também por iniciarem na carreira docente antes de cursarem o Nível Superior em Pedagogia, conforme afirmações como *"quando fui fazer estágio na Pedagogia, já dava aula"* (PA4, PA13, PA16, PA17 e PA19).

PA3 tinha a experiência anterior com aulas no Ensino Fundamental II, em disciplinas de História e Geografia. PA1, apesar de cursar o Nível Médio em Magistério, não lecionou antes de se formar no Curso de Licenciatura em Pedagogia, porque era servidora pública na Rede

Municipal no cargo de monitora (Agente Educacional). Reconhece que a experiência nessa função foi significativa para sua aprendizagem docente:

> [...] *querendo ou não, o tempo de prática ali do trabalho como monitora também ajudou bastante, porque trabalhei bastante tempo como monitora, um tanto de projeto. Então, na época eu já lidava com as crianças, individualmente, longe dos professores, então já ministrava algum tipo de trabalho já com crianças. Depois também fui monitora em EMEI* [Escola Municipal de Educação Infantil], *fiquei dentro de sala de aula, principalmente, na Educação Infantil. Eu gostava bastante, porém, assim, a parte que eu mais me identifiquei, realmente, foi no Fundamental, com os anos iniciais* (PA1, E1, 38a, G1).

Apesar do reconhecimento de que essa função de monitora possibilitou o apoio no momento do estágio em Pedagogia, considera desafios *"totalmente diferentes"*, a docência e a monitoria.

- **A ênfase na prática pedagógica na Licenciatura em Pedagogia**

A partir de agora, serão consideradas as dinâmicas práticas pedagógicas estudadas durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Para isso, primeiramente, destacamos alguns fragmentos relevantes nos depoimentos das 11 docentes alfabetizadoras que cursaram somente esse Curso de Nível Superior, para posterior análise conjunta de relatos das 19 participantes sobre as vivências na graduação:

No GRUPO 1: das unidades educacionais com os menores índices no IDEB 2019

> *Mas eu gostei dessa parte, gostei muito do estágio, como eu falei,* ***me apaixonei pela área por conta do estágio****. Se eu não tivesse feito, como algumas pessoas disseram para mim: "Ah, vai lá que a escola assina para você, não precisa pedir férias, boba...". Se eu tivesse feito isso não teria gostado da Pedagogia, teria perdido uma coisa muito importante para mim e estaria até hoje sentada numa mesa atendendo gente lá. Não que eu não gostasse...* (PA2, E1, 37a, grifos nossos).

> [O estágio] ***não tive****.* [...]*, nesse meio tempo, comecei a fazer História, fiz um monte de coisa* ((risos)) *... no curso de História tinha feito uns estágios mais voltados à minha área... então,* ***utilizaram essas minhas horas como estágio*** [no curso de Pedagogia]. *Na verdade,* ***o que me ajudou mesmo foi a minha experiência dentro da sala de aula****, enquanto trabalhava como eventual mesmo,* ***foi ali que aprendi mesmo como dar aula*** *e é assim que funcionou e acabou. Porque dentro do curso [de Pedagogia] em si, não aprendi,* [...] *não foi obrigatório, você entendeu? Porque eles alegavam que como eu estava atuando, com vínculo com o Estado e tudo o mais, não precisava fazer.* [Seriam experiências de estágio diferentes...] *Com certeza, mas foi assim* (PA3, E1, 50a, grifos nossos).

> *O estágio não aconteceu de uma maneira que eu conseguisse ter o mínimo contato com a Pedagogia.* ***Eu tive sim que fazer um planejamento, ministrar uma aula, só que era muito jogado****, sabe? Eu entrava... primeiro não tinha uma professora fixa, ficava rodando pela escola. No início, achei isso ótimo, porque conseguia conhecer todos os anos, né? Mas só que depois vi, que realmente* ***ninguém tinha comprometimento com a minha formação****. Hoje tenho essa noção, mas na época... até pouco tempo atrás, eu não tinha, sabe? Então, ninguém era comprometido, realmente, com a minha formação, todo mundo estava querendo empurrar a estagiária para o coleguinha e... vida que segue, né?* (PA5, E1, 28a, grifos nossos).

Quando você faz o estágio, não se pega do início [do ano], você pega pelo caminho. Quando fui fazer o estágio no 1º ano, fiz aqui no município, algumas crianças já liam, assim, ***perdi a parte do começo lá da alfabetização, no 2º ano também****. Então, a alfabetização nos meus estágios ficou bem a desejar, pois, não peguei nenhum processo do início, mesmo porque* ***é muito pouco tempo de estágio que a gente faz****.*[...] *Mesmo quando vai fazer a regência,* ***você é uma pessoa diferente*** *ali, né?*[...] *Eles [alunos] não têm intimidade com você, então, o que você pedir a eles, vão fazer, não vão se negar, porque a professora já conversou bastante com eles.*[...] *Então, assim,* ***você é realmente um expectador*** *só,* ***você não participa com realidade nos estágios*** (PA6, E1, 41a, grifos nossos).

[...] ***o estágio teve várias etapas****,* ***muita observação****... olhar o Planejamento da escola... o PPP, vai na escola e meio que* ***copia o PPP****, hoje tira foto, né?* ***Faz a regência****, nesse fiquei muito envergonhada no dia. Pedi para a professora que eu tinha mais proximidade.* ***Eu estava numa escola e passava por várias salas****, não ficava em uma só. Então, pedi para a professora mais boazinha, uma aula que eu pudesse reger... ela deixou, até mesmo porque a professora está lá. Embora, me deixou muito à vontade, mesmo assim,* ***fiquei envergonhada e tímida****. Eu trabalhava, então, troquei minhas férias para fazer o estágio, olha que dureza! É, tinha que concluir a graduação com esse estágio, não adiantava terminar um e o outro não* (PA7, E1, 41a, grifos nossos).

Foi só observação*.* [você observou salas de alfabetização?] *Sim, sim. Mas eu vou ser sincera,* ***foi muito pouco, achei muito pouco.*** *Não sei se hoje a quantidade de horas está diferente. Só sei que, para mim, na minha época foi muito pouco. Além de ser pouco, ainda era dividido entre primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto ano,* ***tinha que passar por todos****. Tinha que passar pelas aulas de Educação Física também,* [...] *Então, era pouco tempo e tinha que ser dividido entre tudo. Era pincelado,* ***não era aprofundado nada não*** (PA8, E2, 36a, grifos nossos).

Fiz o estágio na sala de uma professora alfabetizadora*, que já estava há muitos anos no Ensino Fundamental com alfabetização, inclusive, era na escola que estudei quando eu era criança. Ela estava lá fazia bastante tempo. O método de ensino dela era bem tradicional mesmo, a forma como tratava as crianças, era um pouco diferente do que eu imaginava, sabe, da minha época. Acho que devo ter passado por aquilo,* ***mas a percepção muda****, né, e* [agora] *muitas coisas eu não concordava, mas só observava.* [...] *Assim,* ***não foi só observação, fiz regência também****. Na época, na regência, trabalhei sobre a cultura africana sobre a capoeira, então, apresentei os textos de capoeira, música de capoeira. Eu tinha um berimbau,* [...] *levei o berimbau para a sala, toquei a música junto com as crianças, fizemos atividades com palavras. E a professora foi me auxiliando* (PA9, E2, 37a, grifos nossos).

No GRUPO 2: das unidades educacionais com os maiores índices no IDEB 2019

Fiz o estágio em 2019, eu acho, me formei em 2020, mas eu fiz com o 5º ano. Não era na parte de alfabetização, as crianças já escreviam com letra cursiva, sabe? Já estava tudo encaminhado, assim. ***Não tinha nenhuma criança que ainda não sabia ler****, nem escrever, então, não peguei muito essa fase de alfabetização. O estágio supervisionado de* ***Educação Infantil, fiz à distância*** [devido à pandemia]. *Então, tenho a recordação de quando fiz esse estágio supervisionado no 5º ano,* ***porque eu fui com aquele olhar de graduanda, cheguei e fiquei muito frustrada.*** *A professora da turma era muito grosseira com os alunos, sabe? Acabava ofendendo alguns deles, dava para ver que as crianças tinham muito medo,* [...]. *E eu contava tudo na minha sala na faculdade, lá na graduação* (PA10, E3, 24a, grifos nossos).

Fiz o ***estágio numa escola estadual*** *aqui em [nome da cidade dela], que ainda tem do primeiro ao quinto ano,* [...]. *Então, fiz aqui, junto com a professora que, aliás era a minha amiga e tinha sido professora dos meus filhos também. Então, nossa,* ***ela deu um bom suporte, uma boa ajuda****! Nos momentos que eu tinha que ministrar aulas, lembro que* ***foi com uma proposta de uns livros de literatura****. Simplesinho assim, né, escolhi, levei e falei: "Ah, hoje nós vamos fazer a leitura disso". Conversei com ela antes e tudo. "Olha, tal dia eu vou levar esses livros, tal, tal"* (PA11, E3, 48a, grifos nossos).

> *A gente **passou por três estágios**. O da **Educação Infantil,** fiz na creche, trabalhava de eventual e, lá mesmo, já fazia o estágio no período contrário. Ali **já enxergava que Educação Infantil não era minha praia mesmo.** Então assim, fui fazer o **do Fundamental** também. **Eu gostava.** Fui fazer em um quinto ano. Já conhecia a professora. Então para mim era... eu gostava, aquilo me instigava, ver ela trabalhando, como era dinâmica da aula dela. **No estágio fiz observação e regência**, a professora era bem daquela que falava, que ajudava. Depois veio **o estágio de gestão**, fizemos, né, mas foi bem mais supervisionado... a diretora era mais autoritária,* [...] *tudo que se fazia, era só sentada do lado dela.* [...] *o estágio foi em grupo* (PA15, E4, 35a, grifos nossos).

> [Sobre o ESTÁGIO SUPERVISIONADO] *Eu **fiz os três estágios** com ela* [Professora da disciplina de estágio de **Educação Infantil**]*, foi maravilhoso. Com a minha turma, ela solicitava que a gente fosse para a escola, perguntasse, eu lembro, o que as professoras queriam que a gente trabalhasse, tal, que projeto que elas estavam desenvolvendo e tudo. Depois ela* [Professora dessa disciplina] *se sentava com uma a uma e planejava. Ela pedia para que a **gente levantasse ideias, tal. Tinha o esqueminha. Ela fazia com um por um o plano**, aí a professora [da turma] aprovava. A [professora de estágio do E.F.] **conseguia uma sala para todo mundo**. Fazia diferente, **colocava na lousa e falava**: "agora vocês escolhem quem vai para onde". E aí tinha lá: "Quem vai de manhã? Quem vai à tarde? Quem vai na escola X, quem vai na escola Y?" e era aquela briga. Por fim, **fiz em um quinto ano**, foi uma experiência maravilhosa, gostei, a professora também foi sensacional. Mas **eu nem passei perto de Alfabetização no estágio.** Mas até gostei, porque senão eu não teria passado por esse ano escolar, porque no Pibid, já fiquei em um primeiro ano* (PA18, E5, 28a, grifos nossos).

> [Sobre a EXPERIÊNCIA NO PIBID 2012 a 2015] *Ah, o Pibid foi assim, não sei se hoje ainda é, mas na época em 2012, abria o edital e* [...] *a* [universidade] *tinha parceria com a escola* [E4]*, eles tinham lá um número de bolsistas, não lembro quantos eram. Eles pediam para o professor aceitar a gente na sala. O **combinado era acompanhar uma vez por semana, o dia todo, a intenção não era só ficar sentado olhando, mas que fôssemos colocados para dirigir alguma atividade**.* [...] *Para mim, também **foi novidade, porque foi a primeira vez que eu também me vi do outro lado da sala**, não como aluna, mas ainda não como professora, assim, não era mais aluna, mas **uma professora em formação**. Então, no segundo ano de Pibid, em 2013, comecei a acompanhar a professora do primeiro ano, que nessa escola* [E4] *era a supervisora do Pibid. Ela ficava responsável por articular os bolsistas com as professoras, para ver se não estava dando algum problema, de orientar a gente, de como se portar mesmo. Porque... a gente estava começando, era todo mundo ingressante ali* (PA18, E5, 28a, grifos nossos).

Diante do depoimento das 19 professoras alfabetizadoras (apresentados acima e no **Quadro 13**), sobre a dinâmica das aproximações com as práticas pedagógicas durante o estágio supervisionado no Nível Superior em Licenciatura em Pedagogia e diálogos em aulas, identificamos, nos discursos docentes, algumas ações e encaminhamentos durante a formação, que apresenta algumas limitações e possibilidades, para refletir sobre tendências de conexões entre teorias e práticas pedagógicas.

Além desses, outros resultados específicos, advindos da pesquisa, surgiram a partir do questionamento sobre a formação inicial, quanto à(ao):

I. ensino e aprendizagem de atividades de planejamento. Aprender a elaborar e desenvolver com maestria um **Plano de Aula** foi um requisito muito citado. Aprender a fazer Planos de Aula que envolvessem diversas dificuldades de ensino aos alunos (pela diversidade da turma, em que uns aprendem muito rápido, enquanto outros precisam de mais tempo, os que não retêm o conhecimento, público-alvo da Educação Especial, os que não sabem ler e escrever em turma de 4º e 5º anos foram alguns exemplos citados), porque *"tem aquele aluno que sabe*

muito... sabe, muito assim, né, já está sabendo ler e escrever algumas palavras simples, textos simples –, e tem aquele aluno que nem reconhece letras" (PA4), *"tenho muita dificuldade também com crianças que não 'pegam' por nada, sabe? Elas não conseguem fixar, absorver que, por exemplo, o sinal A, a letra A, o símbolo A é a letra A, que a letra B é a letra B.* [...] *porque planejo e tento de todas as maneiras possíveis, lúdicas, maneiras mais tradicionais, tento de todas as formas, e mesmo assim tem crianças que não vão."* (PA10), *"os mínimos detalhes da alfabetização, acho que fica perdido aí na graduação, daquele modo que a gente chegou a ter no magistério"* (PA13), *"era pouco ensino sobre Educação Especial, como planejar uma aula para esses alunos, eu queria aprender"* (PA19).

A participante PA13 levanta essa preocupação, comum entre as docentes, de querer aprender a fazer um bom Plano de Aula, e afirma que *"no Magistério, aprendia a fazer também o* ***plano de aula****"*, pois, em comparação ao Curso de Nível Superior em Pedagogia, declara que pouco aprenderam dessa atividade, fazendo-a apenas no momento de planejar a regência para o Estágio Supervisionado, o qual fora solicitado por todos os Professores responsáveis pelo estágio, mas que havia pouca devolutiva dessa elaboração.

Quando havia ensino e aprendizagem da elaboração de um **plano de aula** na faculdade, alguns participantes revelam a participação ativa do Professor Formador nesse encaminhamento didático. PA18 se lembra que a Professora de estágio da Educação Infantil no Curso de Licenciatura em Pedagogia exigia essa tarefa e que acompanhava os estudantes, individualmente, na execução de seus planos de aula, antes que entrassem em campo para a regência das aulas, *"ela chamava um a um para aperfeiçoar o plano, aí a Professora aprovava"*. PA5 acredita que teve uma "ótima Professora *de Didática* [...] *muito disposta e exigente... o plano de aula foi ela que nos ensinou. Então* [...] *queria-os impecáveis, sabe? Então, acho que aprendi a fazer, realmente, um plano de aula com ela"*.

II. curso oferecer uma sensação maior de segurança em lecionar. PA1 afirma que *"o que mais esperava era a questão de me sentir segura em uma sala de aula. Eu tinha um pouco de dificuldade de lidar, assim com meu medo: 'será que vou dar conta de lidar com uma sala de vinte e poucos alunos? Será que vou conseguir atingir tudo o que preciso atingir com eles?"*.

III. ensino e a aprendizagem de burocracias. PA2 pensa *"que deveria ter uma disciplina que ensinasse a documentação, 'olha, o que vocês precisam preencher nas escolas do nosso município, tem tal coisa para apresentar, pelo menos como exemplo..."* e quando iniciou na profissão recorda que *"não sabia de nada disso, então assim, fiquei muito surpresa, mas tive a sorte de encontrar pessoas boas na minha vida e que me ajudaram, que me ensinaram"*. Assim, foi apontada a ausência de ensino dos aspectos burocráticos que envolvem a profissão, como o

preenchimento e elaboração de outros documentos escolares (como o Diário de Notas e a caderneta oficial de controle de presença de alunos e do conteúdo ministrado), o qual disseram não ter aprendido executar na Licenciatura em Pedagogia.

PA2 ainda complementa que:

> *a gente não tinha isso na faculdade, ninguém nunca me ensinou que eu teria que fazer um* ***relatório*** *para um aluno que está com dificuldade,* [...] *fazer o* ***encaminhamento****. Não sabia disso, não sabia que tinha que fazer o* ***relatório descritivo****, como que era esse descritivo. Preencher o* ***mapa de sala****, o que que isso? Eu achava que tinha que mapear as carteiras, sabe, onde cada um se senta. Não sabia, nunca ninguém falou sobre isso na faculdade.* [Mas e no estágio?] *no estágio a gente não tem tempo para ver isso, a professora da sala está na correria, não vai parar para nos mostrar* (PA2, E1, 37a, G1, grifos nossos).

IV. empatia com o processo de aprendizagem dos estudantes universitários e com o seu desconforto (desequilíbrio) decorrente da novidade. Isso não esteve de modo declarado entre os relatos das professoras, porém provocou reflexão quando as professoras diziam, ao perceberem a empatia por sua formação: *"gostei muito do estágio como eu falei, me apaixonei pela área por conta do estágio"* então, *"porque encontrei pessoas que me ajudaram* [...] *hoje quem chega na minha sala, recebo muito bem, porque acho que isso faz falta. Tem que receber e bem, se eu tiver que receber o estagiário ou qualquer pessoa que chega lá... se eu puder ajudar, estarei disponível"* (PA2).

Sobre o assunto PA18 diz:

> *tinha 18 anos quando entrei lá* [nessa universidade]*, e lembro que assim*, [...] *eu era nova e fiquei um pouquinho com vergonha, como sempre. Mas lembro que o curso foi muito mais do que eu esperei, porque* [...] *eu tinha a visão de escola que eu havia estudado, uma escola tradicional. E queira ou não, eu pensava lá na formação nesse sentido, de que eu iria sair* [se formar] *para continuar sendo uma professora da escola que eu tive, da aluna que eu fui* [...] *vejo que o curso foi me amadurecendo muito* [...] (PA18, E5, 28a, G2, grifos nossos).

Quando a empatia ficava mais distante: *"na graduação foi que achei que faltou muita coisa e eu fiquei desamparada, assim, embora tivesse a Didática, em que foi trabalhado vários autores e não sei o quê, porém, eu fiquei bem, assim, largada"* e "*a gente não sabe até que ponto o curso foi vago..."* (PA3), quanto ao estágio, *"no início eu achei isso ótimo* [passar por todos os anos escolares]*, porque consegui conhecer todos os anos, né? Mas só depois vi o que foi, realmente, ninguém tinha um comprometimento com a minha formação. Hoje tenho essa noção, mas na época, e até pouco tempo atrás, não tinha, sabe?"* (PA5).

V. aprendizagem da prática pedagógica alfabetizadora. Quando consideram que ela acontecia na formação inicial, exemplificam: para PA5, a Professora de Didática era muito ativa

e disposta, explanava como ensinar a partir de textos *"eu aprendi a trabalhar com textos* [...] *ela ensinou a gente partir do texto, atividades com palavras... palavras lacunadas, né, atividade para a alfabetização com cruzadinhas, com vogais faltosas, com consoantes faltosas... usando banco de palavras. Então eu fui ensinada a fazer assim".* Para PA18:

> *a Professora de Alfabetização* [nome] *fez muitas discussões com a gente, de levar escritas de criança, de até nos orientar assim, lembro que nos orientava, porque às vezes a gente vê os exemplos nos livros, a criança* [inaud] *silábico com valor, por exemplo. Levava casos para a gente, que tinha lá três escritas que poderia classificar como silábico com valor, mas de repente tinha algumas escritas que a criança estava, por exemplo, só pré-silábico, e isso acontece, a gente se depara muito com isso na prática. Então, levava isso, discutia, orientava, falava que sempre fazia assim, que achava que era uma boa estratégia e ter calma. Então, se a criança estava ali ainda daquele jeito, colocar pré-silábico, aí numa próxima, ver como estava. Então assim, essas orientações mais práticas mesmo, isso lembro bastante, mas é pouco para uma disciplina* (PA18, E5, 28a, G2).

Quando apresenta limitações nesse ensino: no estágio supervisionado [...] *cada dia ficava numa sala, elas ficavam 'empurrando' e passando a gente para a frente. Assim, ninguém estava muito disposto a nada... fiz todas as horas de estágio, apesar de me oferecerem para assinar os meus relatórios, neguei e fiz todas as minhas horas de estágio"* (PA5). Para PA19, o processo de alfabetização foi aprendido durante o exercício da profissão *"eu acho que eu aprendi no dia a dia, sabe assim?* [O que aprendeu?] *Isso, tudo isso no dia a dia com as crianças. Alfabetizar... Porque na faculdade, eu acho que essa parte a gente... não tem, né? Não tem essa parte. Aí a gente vai aprender no dia a dia.* [Pode explicar essa afirmação de aprender com as crianças?] *é ali no dia a dia, quando estou com eles"*.

PA18 exerce uma crítica específica sobre uma estratégia da disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa que teve na faculdade, com a qual não concorda quando o Professor Formador, ao buscar ensinar o futuro professor a lecionar, coloca-o na posição de criança:

> *eu já pensei sobre isso e não gosto, às vezes isso acontece no curso de Pedagogia, não concordo que se infantilize o aluno da Pedagogia, como se ele tivesse que ser o aluno-criança ali. A professora de Metodologia de Língua Portuguesa fazia. Queria que a gente fizesse de conta que a gente fosse os alunos* [crianças] *e um grupo tinha que dar o trabalho, assim, apresentar como ensinar, sei lá.* [...] *E a gente tinha que infantilizar. E eu não gosto disso, porque acho... que uma coisa é discutir a prática, outra é a gente ter que fingir que é a criança!* [...] *é diferente de você estudar o desenvolvimento infantil, entender como a criança aprende, do que você ser infantilizado no curso de Pedagogia. Eu não gostava.* [...] *uma coisa é dar espaço para que a gente praticasse jogos* [por exemplo] *que a gente tinha confeccionado, isso era no sentido de ver se tinha algo a melhorar, um erro... o andamento mesmo de jogo* [...] *outra é a Professora infantilizar a gente, queria que fizesse teatrinho, aquela coisa bem... não vejo necessidade* (PA18, E5, 28a, G2).

VI. outras experiências em contato com a prática pedagógica. Além do estágio supervisionado, algumas professoras participantes da pesquisa haviam tido outras experiências. PA10, por exemplo, afirma ter feito o que chama de "estágio remunerado" na rede particular;

PA17 recebia e interagia com as bolsistas do Pibid na sua turma na escola de Educação Básica (E4) em que trabalhava e PA18 estava vinculada ao programa de bolsas do Pibid, sendo bolsista nessa mesma escola de PA17. As professoras revelam um pouco de suas experiências com essas atividades didáticas:

PA10 revela que nessa escola em que exerceu o "estágio remunerado", cumpria a função de complementação e reforço aos estudos das crianças, *"fiz estágio remunerado no* [escola particular] *e lá eu era como se fosse uma professora de reforço, tive muito contato com criança de 1º e 2º ano.* [Poderia me contar essa experiência?] *Sim, eu tinha muito contato com eles e eu gostava disso. Então, assim, eu nem precisava fazer as atividades para as crianças que tinham dificuldade na alfabetização, mas eu fazia questão de preparar uma atividade, sabe? E eu tinha que chamar as crianças na sala delas e levar para um outro espaço, e ajudar na escrita, na matemática, e foi aí que me apaixonei, assim, pela alfabetização".* O estágio supervisionado da faculdade que PA10 cursou foi em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

PA17 cursou o Nível Médio em Magistério e Licenciatura em Pedagogia, mas durante a profissão, teve contato com as estudantes integradas ao programa Pibid. Seu importante relato revela a visão do professor que recebe este bolsista em sua turma:

> *nós tivemos muitos anos aqui as meninas do Pibid. Excelentes meninas, excelentes professoras. Mas eu sentia que o que faltava um pouquinho para elas, era o ganho do Magistério. O Magistério ajuda muito. Nas questões práticas, principalmente, entendeu? Então, acho assim, elas perderam nessa parte. Acho muito triste não ter mais o Magistério, elas saem da faculdade com uma visão muito assim... sonhando, sabe? Parece que não está muito com o 'pé no chão' ainda, algumas. Só quando elas caem na escola, vão ver que a realidade é outra. Entendeu? No Magistério já não, ele vai mostrando o caminhar, depois você vai para faculdade. Nós tivemos várias professoras muito boas, que estão trabalhando, se efetivaram. Mas eu acho que o Magistério faz muita falta sim.* [...] *Por isso que acho que eles abraçaram esses programas, a universidade abraçou o Pibid por falta do Magistério, a gente sentia isso* (PA17, E4, 55a, G2).

PA18 foi bolsista do Pibid desde o primeiro ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia e expressa satisfação com o programa, porque apesar de frequentar um curso noturno, havia a possibilidade de atividades diurnas remuneradas pela bolsa do programa. Também ficou satisfeita, *"me trouxe uma experiência extracurricular fundamental"*, pois *"já fiquei com o primeiro. Eu gostei muito, foi uma professora* [alfabetizadora] *bem bacana comigo. Mas eu senti que não teve essa questão da Professora* [responsável pelo programa na faculdade] *acompanhar a turma, que vamos dizer – porque ela que era Professora de Alfabetização –, ela acompanhar a turma, inseridas em primeiro e segundo ano. Não teve.* [...] [com a professora da turma de crianças] *fiz parceria, era um pouquinho resistente de ter alguém na sala, pois* [...]

a escola [E4] *já tinha um histórico de receber os estudantes do núcleo de ensino também da* [universidade], *alguma coisa assim. E agora, também aceitaram o Pibid. No fim, consegui fazer um trabalho legal com essa professora, ela começou a compartilhar, e tal".*

Essa professora revela um pouco sobre a interação da escola com a Universidade nessa vertente do Pibid:

> [...] *além de acompanhar a turma [de Educação Básica], a gente tinha reuniões na universidade, eram orientações pontuais, tinha a parte de estudo, de reflexão, projeto. havia um horário fixo na semana com a pessoa, porque esse Pibid que eu participei, lembro que tinha sim,* [...] *um Coordenador Geral da* [universidade], *que na época era Professora [nome] e tinha as orientadoras específicas para alguns alunos. Porque esse era um projeto interdisciplinar que, envolvia estudantes dos cursos de Pedagogia, Geografia e Educação Física. Tinham os professores que orientavam especificamente os de cada área. E foi nessa que acabei encontrando a professora* [da disciplina de alfabetização], *porque ela foi designada como minha orientadora mais específica, para me orientar na parte mesmo da sala de aula. A Coordenadora Geral orientava em um todo. Porque o objetivo era também que, enquanto Pibid, a gente desenvolvesse projeto, com todo mundo junto, do pessoal da Educação Física, Geografia e tal. Mas aí cada um na sala com o professor também fazia o seu trabalho, que era de acordo com aquilo que o professor orientasse Essa minha Professora* [...] *ajudava a fazer essa articulação da alfabetização com a Professora [da turma de 1º ano]. Então, na verdade, era um programa muito legal, em que estávamos bem amparados. Tanto na escola, havia essa supervisora, a professora da escola, né, que acompanhava e na faculdade também, tinha a orientadora em que nos reuníamos com ela e isso era tudo documentado* (PA18, E5, 28a, G2).

Em suma, o contato com a prática pedagógica ocorreu de modo diferente para alguns professores, entre os que fizeram o Curso de Nível Médio em Magistério, os que cursaram faculdades na modalidade presencial e aqueles que cursaram em EAD, também os que participaram de atividades extracurriculares da grade curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia. No entanto, o desafio de se aprender a prática pedagógica é relatado por todos os participantes da pesquisa, revelando ainda mais a complexidade da Alfabetização.

Após a análise dessa formação, na próxima categoria são apresentadas e analisadas as formações dos professores alfabetizadores durante a carreira do magistério em continuidade aos seus estudos na área educacional.

5.1.3 Tendências de conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas na continuidade da formação do alfabetizador

Compõe-se nesta **terceira categoria** a análise dos resultados dos discursos docentes sobre as formações de professores que ocorreram após a Formação Inicial: Cursos de Formação Contínua; em serviço e nas Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs); nas pós-graduações na área Educacional e outra autoformação docente, com foco nas tendências, e identificadas nos

resultados sobre as conexões entre as teorias educacionais e as práticas pedagógicas durante as formações daqueles que realizam o curso já no exercício da profissão.

Assim, questiona-se: **como foram as experiências das professoras com os estudos sobre alfabetização e com as práticas pedagógicas no período em que cursavam formações continuadas, entre outros cursos, para o aprimoramento do trabalho? Em seus discursos, como se referem aos estudos das teorias acadêmicos e práticos pedagógicos advindos de seus cursos de formações contínuas e/ou de outros estudos sobre alfabetização? O que dizem sobre os enfoques dados às conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas nessas formações?**

Além dessas questões norteadoras da pesquisa, pressupõe-se que muitos profissionais docentes alfabetizadores reconhecem a importância da conexão entre teoria acadêmico-educacional e prática pedagógica para a sua profissão, considerando-se que, ao inteirarem-se de um conjunto desses conhecimentos em sua formação inicial (Licenciatura em Pedagogia) e contínua no decorrer da carreira, desenvolvem saberes (históricos, culturais e os epistemologicamente sistematizados) para realizarem a prática pedagógica.

Em outro pressuposto, considera-se saber realizar conexões entre teorias acadêmicas e práticas de alfabetização como um dispositivo necessário a adequação do ensino ao processo de aprendizado das crianças, envolve interpretações de situações reais à luz de conhecimentos teóricos. O enfoque desse processo, considerando-se a perspectiva dos professores, conduz à identificação de interações de fatores endógenos e exógenos.

O levantamento sobre o que os professores revelam a respeito do contato com essas teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas em outras formações para além da inicial pode contribuir com a reflexão sobre os modos de continuidade ou limitações em estudos sobre alfabetização.

A) Formação continuada de professores

Os Cursos de Formação Continuada de Professores, na cidade campo da pesquisa, normalmente apresentam uma carga horária de até 180 horas e são conhecidos por cursos de "Capacitação" ou de "Curta Duração". Os nomeados Cursos de "Aperfeiçoamento" são os que possuem cargas horárias maiores, entre 180 e 360 horas, em sua maioria, e requerem vínculo com alguma Instituição de Ensino Superior – IES.

Para além desse período de formação, tem-se a modalidade de Especialização Pós-graduação *lato sensu*, curso que corresponde a uma carga horária acima de 360 horas, e a de *stricto sensu* Mestrado e Doutorado na área educacional, com períodos regulares de dois a

quatro anos, e requerem vínculos com Instituições de Nível Superior de Ensino, na modalidade de Pós-graduação.

Comumente, todos esses cursos são oferecidos pelas Redes Educacionais vinculadas a órgãos públicos municipais ou federais, instituições particulares de Formação Continuada de docentes ou Universidades, nas modalidades presencial, semipresencial e virtual. As modalidades virtuais podem ocorrer de maneira síncrona e/ou assíncrona, por meio de acesso às plataformas interativas *online* para o aprendizado à distância. Os cursos de pós-graduação, como os de Especialização *lato sensu*, ou *stricto sensu* Mestrado e Doutorado, são vinculados aos programas nessa especificidade, de universidades consolidadas com um corpo docente composto por mestres e doutores.

Entre as instituições públicas, o governo federal, através do Ministério da Educação – MEC, oferece cursos gratuitos de formação continuada aos professores de Educação Básica I e II em seu Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVAMEC[56]. Algumas universidades públicas também apresentam ambientes virtuais de aprendizagem próprios da instituição, mediante acesso por *links* em seu *site* institucional.

A fim de incentivar a constância dos docentes nos estudos, redes públicas de ensino de Educação Básica, como a do município desta pesquisa, ocasionalmente buscam onerar suas horas de frequência em cursos de Capacitação e Aperfeiçoamento, denominadas de *Formação em Serviço,* oferecidas pelo próprio órgão público. O cumprimento dessas formações é considerado como critério para ascensão aos níveis nos Planos de Carreira e pontuações nas Avaliações Anuais de Desempenho do Servidor – municipal[57], estadual ou federal – pela comprovação de *frequência* e *aproveitamento* dos cursos.

Assim, nesta pesquisa de campo, durante as entrevistas semiestruturadas, as 19 professoras foram questionadas sobre a sua participação nesses cursos de formação e revelam os modos de escolha, procura por eles (quando ocorrem), intenções e avaliações quanto ao apoio às suas ações em aulas. Dessa forma, seus relatos são analisados tendo em vista as questões da pesquisa, já apresentadas nesta subseção.

Nesta subcategoria A, de "Formação Continuada de Professores", primeiramente serão discorridos os motivos que levaram as professoras a frequentarem os cursos de Capacitação e de Aperfeiçoamento, os relatos das formações que marcaram positivamente e contribuíram para

---

[56] Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação, AVAMEC. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/#/. Acesso em: 01 ago. 2024.

[57] Para consultar os critérios de ascensão de carreira utilizados pelo município campo da pesquisa, ver Rio Claro (2007).

suas práticas pedagógicas ou reflexões sobre educação. Buscaremos, ainda, identificar as concepções das participantes em seus discursos sobre quais seriam os *cursos ideais* que poderiam apoiar seu trabalho docente, principalmente, o alfabetizador.

Todos os itens descritos nos **Quadros 14** (a, b e c) a seguir decorrem de uma codificação dos dados coletados e as participantes da pesquisa responderam livremente sobre seus motivos de escolha e de impedimento em cursarem as formações contínuas. Consideramos apenas o que foi citado pela docente e, assim, cada participante pode ter se referido a mais de um desses itens. Ao final desses três quadros, apresenta-se uma síntese de análise de seus conteúdos.

No **Quadro 14a,** as professoras foram questionadas sobre os principais motivos que as levaram às escolhas dos Cursos de Formação Continuada que frequentaram:

Quadro 14a. Principais motivos para a opção por determinados Cursos de Capacitação e Aperfeiçoamento

MOTIVOS IDENTIFICADOS	PARTICIPANTES
Demandas da prática pedagógica.	PA2, PA4, PA6, PA9, PA12, PA13, PA17
Cursos considerados de qualidade.[58]	PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA8, PA9, PA12, PA17
Oportunidade dada pelas Redes de Ensino ou universidades.	PA2, PA5, PA7, PA8, PA9, PA11, PA12, PA13, PA14, PA16, PA17
Temáticas consideradas interessantes para o próprio aprendizado.	PA2, PA3, PA4, PA8, PA9, PA10, PA11, PA12, PA13, PA14, PA15, PA18
Interesse relacionado ao tema da alfabetização/ leitura/escrita/oralidade, principalmente, com discussão da prática pedagógica.	PA1, PA2, PA3, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9, PA11, PA12, PA13, PA14, PA16, PA17, PA18
Prazer em estudar, entre outros.	PA5, PA9, PA18, PA19
Escolhas “aleatórias” em busca de certificação.	PA7
Atender aos critérios de avaliação e ascensão de carreira no serviço público.	PA3, PA7, PA9

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

No **Quadro 14b**, são apresentadas modalidades de respostas sobre o questionamento de como foram suas experiências nos Cursos de Formação Continuada e quais marcaram positivamente suas reflexões sobre Educação e ações em aulas de alfabetização.

[58] Apresentados nas modalidades virtuais em plataformas de instituição de formação continuada de professores ou de universidades; presenciais; pagos ou gratuitos.

Quadro 14b. Avaliações sobre os Cursos: apoio nas reflexões sobre Educação e/ou ações em aula

FORMAS DE APOIO	PARTICIPANTES
Somente na reflexão sobre os conceitos dados no contexto da formação.	PA2, PA3, P4, PA7, PA15, PA19
Na reflexão de conceitos para agir (ou transpor) na prática pedagógica.	PA3, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9, PA11, PA12, PA13, PA14, PA15, PA16, PA17
Na reflexão sobre questões teóricas acadêmicas e práticas pedagógicas.	PA2, PA5, PA7, PA8, PA9, PA11, PA12, PA13, PA14, PA16, PA17

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

Além do apoio dado pelos cursos às reflexões e/ou ações das professoras em aula, PA5 e PA9 recordaram da participação em Grupo de Estudos em Alfabetização e PA18 em Programas de Extensão em Alfabetização, as quais puderam refletir sobre questões teóricas acadêmicas e práticas pedagógicas e revela que não costuma frequentar cursos de formação continuada, somente os eventos acadêmicos como congressos e afins. Já a docente PA1 diz não se recordar de cursos que contribuíram pontualmente para essas reflexões ou práticas, mas considera importante *"estar sempre em formação"* e PA10 revela que ainda não fez cursos de Capacitação e Aperfeiçoamento por estar em seu primeiro ano da carreira.

No **Quadro 14c,** são elencadas as principais opiniões e anseios das professoras quando foram questionadas sobre quais seriam os "cursos ideais" de Formação Continuada em apoio à prática pedagógica a reflexão sobre o trabalho docente:

Quadro14c. Cursos considerados "ideais" pelos docentes para a Formação Continuada em apoio à prática pedagógica e à reflexão sobre o trabalho docente

CURSOS	PARTICIPANTES
Cursos voltados à alfabetização em leitura/escrita/oralidade/matemática com referências conceituais, porém bastante envolvimento e propostas para a prática pedagógica (aplicar nas aulas; 'trocas' com pares experientes; oficinas experimentais; grupos de estudos, extensões).	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9, P10, PA11, PA12, PA13, PA14, PA15, PA16, PA17, PA18, PA19
Cursos voltados à inclusão educacional, principalmente, para o público-alvo da Educação Especial aprender a lidar melhor no atendimento do aluno na sala de aula e os desafios do ensino.	PA1, PA2, PA4, PA13, PA19
Cursos voltados ao protagonismo do aluno, sua autonomia, interesse do que quer aprender, motivação, relativos à psicologia infantil.	PA8, PA12, PA13, PA19
Cursos relativos à legislação educacional e documentos.	PA11, PA15

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

Além dos dados apresentados nos três quadros acima, algumas docentes entrevistadas também citaram, como principal limitação que impede a frequência nos cursos de Formação Continuada: a gestão do tempo em meio a muita sobrecarga pessoal (família), profissional

(como ter dois cargos) e/ou emocional. PA1 cita que estes aspectos estão entre suas vivências e PA3 cita a sua percepção sobre a dificuldade das colegas com dupla jornada.

A maioria dos cursos de Formação Continuada que as 19 professoras disseram ter frequentado foram aqueles oferecidos pelas Redes de Ensino de Rio Claro e de cidades vizinhas, de modo presencial. Na modalidade virtual, as plataformas mais citadas pelas docentes foram de instituições particulares vinculadas a faculdades e uma governamental. Todas objetivam a formação continuada de docentes, como a AVAMEC, *Educaline*[59], Fundação Demócrito Rocha[60]. O tema da alfabetização foi fortemente mencionado como uma opção de curso.

Os cursos apontados pelas professoras considerados os melhores frequentados estão entre aqueles que equilibram a quantidade de teorias acadêmicas oferecidas com as atividades práticas alfabetizadoras (do ensino da leitura e da escrita e da matemática) ou oficinas para refletir e exercer a prática pedagógica.

Os momentos de discussão sobre os resultados das atividades aplicadas nas salas de aulas com as crianças durante o período do curso foram evidenciados, valorizando a troca de reflexões entre os pares e com os professores formadores. No entanto, os cursos de alfabetização mais lembrados foram os que envolviam a modalidade fônica de ensino e a aprendizagem, provocando incoerência com as respostas delas ao questionamento sobre quais seriam os cursos "ideais" que gostariam de frequentar, pois os mais sugeridos foram os de base interacionista.

Entre esses cursos "ideais" para apoio de seu trabalho docente, as professoras manifestaram que seria fundamental que, entre os encaminhamentos didáticos dos cursos de Formação Continuada, a relação entre as teorias educacionais com momentos práticos oferecidos fosse mais detalhada: *"falta esmiuçar um pouco mais a questão prática com as teorias, porque faz mais sentido do que um curso só com teoria"* (PA12), e ao ensinar a trabalhar com o texto na sala de aula, deve-se, segundo elas, *"ensinar o professor a esmiuçar o que se pode explorar com eles* [os alunos]*"* (PA14).

Nesse aspecto, PA13 elabora a conclusão de que *"os cursos acima de 90 horas nos solicitam exercícios e atividades para serem aplicados em sala de aula. Os abaixo de 90 horas não, aí é mais aquela parte teórica mesmo, depois o professor que quiser aplicar alguma coisa relacionada, lá na sala, faz por conta, mas não há essa exigência no curso"*. Sobre essa exigência positiva (segundo as professoras), PA14 menciona a importância de frequentar esses cursos que estudam os conceitos e os *"relacionam com a prática pedagógica"* e cita como

[59] Cursos Educaline Brasil. Disponível em: https://www.educaline.com.br/. Acesso em: 01 ago. 2024.
[60] Ambiente Virtual de Aprendizagem da Fundação Demócrito Rocha. Disponível em: https://cursos.fdr.org.br/. Acesso em: 01 ago. 2024.

exemplos os cursos que frequentou nessa modalidade, como o *"Letra e Vida"* e o *"Pacto* [PNAIC]*"*.

Na sequência, quando PA14 é questionada por que esses cursos citados são importantes, responde:

> *primeiro por* [educar] *esse olhar de acompanhamento da escrita,* [...] *a partir do que a gente estudava não se tinha esse olhar para a escrita, se errou era assinalado de vermelho, a criança não sabia por que estava lendo, a gente não tinha noção dessa etapa de desenvolvimento da escrita, então foi onde* [nesses cursos] *aprendi a analisar a escrita das crianças e tudo isso. E outra, trabalhar com diferentes tipos de texto modifica aquela visão que você tinha lá atrás de cartilha, né?* (PA14, E4, 53a, G2).

Essa professora ainda sugere algumas ações mais assertivas nos cursos de Formação Continuada, as quais acredita serem importantes, como a *sistematização* do ensino ao professor, ao *"ensinar o professor"* a explorar o texto, por exemplo. Ela explica e aponta alguns problemas:

> *ah, deu a letrinha A, mas deu por dar e acabou? Não, uma história... o que você pode fazer com ela, o que se pode pegar daquela historinha da 'Galinha ruiva', nossa, pode ficar quinze dias ou mais com aquela historinha,* [...] *esmiuçar, né? Se fala de sequência didática, muitos professores não sabem o que é sequência didática. Não sabem diferenciar uma sequência didática de um projeto...via quando era coordenadora. Então, acho que falta isso* (PA14, E4, 53a, G2).

Dois outros conteúdos idealizados para os cursos de Formação Contínua foram sobre o uso da tecnologia na sala de aula (PA11 e PA19) e o ensino e a compreensão das especificidades das crianças público-alvo da Educação Especial. As professoras afirmam que esse público tem aumentado dia a dia na sala de aula e muitas se sentem pouco preparadas ou inseguras para o trabalho com elas (PA1, PA2, PA4 e PA13). PA19, em período oposto ao atendimento da sua turma de 2º ano, também é professora de Educação Básica II – Educação Especial, porém gosta de estar sempre realizando cursos na área, inclusive para o trabalho com seus alunos do 2º ano.

Outros conteúdos importantes para as professoras participantes da pesquisa são os que visam aos aspectos da autonomia, protagonismo, interesse e motivação do aluno, assim como estudar mais sobre a psicologia infantil na perspectiva de *"contribuir com o lado humano"* (PA19). Essa professora complementa:

> *primeiro trabalhar o lado humano, depois, 'como você vai fazer para conquistar aquela criança, para ela gostar de aprender?' Sabe, para motivar? Depois umas atividades como exemplos, com bastante coisas criativas e motivantes para se trabalhar na sala de aula, na prática. Sabe assim? Para ver se funciona. E trocar as experiências com as professoras no curso, cada um fala suas ideias. Então, seria a prática, além da teoria* (PA19, E5, 54a, G2).

Sobre o trabalho em que se parte do interesse da criança para ensinar, PA8 menciona que este conteúdo poderia ser mais bem explorado em um curso "ideal":

> *acho que mais... nem sei se poderia chamar de 'metodologia'. Essa parte que agora diz muito, das crianças trazerem para nós o que elas querem aprender. Eu acho que isso ainda está muito vago para os professores. Isso poderia ser mais explorado para a gente, da criança trazer o que sabe e o que quer aprender e o professor procurar, planejar e trabalhar isso depois em sala de aula. Isso daí ainda está muito vago, enquanto Rede de Ensino pública. Está muito assim, dentro de uma escola, fecha-se a porta e cada um faz o seu. Mesmo entre os primeiros anos, A e B trabalham diferente o jeito de ensinar e tudo. Não é que tem que ser padrão, pois cada um tem o seu jeito de trabalhar* [...] *é partir de uma mesma linha...* (PA8, E2, 36a, G1).

Essa fala demonstra que não é simples compreender os modos de concepções de ensino e aprendizagem e de transposições práticas sobre eles, assim como lidar com a autonomia e o protagonismo dos alunos em uma turma escolar.

Entre os modos de dar continuidade à formação dos professores, três professoras (PA5, PA9 e PA18) citaram outras atividades acadêmicas voltadas à alfabetização que frequentaram – Grupos de Estudo e Extensão Universitária. Segundo elas, essas atividades integram o trabalho com o aprofundamento das teorias de conceitos socioconstrutivistas e as discussões de práticas pedagógicas (atividades aplicadas em sala de aula como textos e jogos de alfabetização) em que os membros se reúnem e refletem sobre esses dois fatores (teórico e prático).

De maneira geral, com exceção de PA10 e PA18, as professoras são bastante participativas nos cursos de Formação Continuada e, entre os impedimentos de participarem dessas formações com mais frequência, duas professoras expressaram as dificuldades de gerenciarem o tempo, para que possam frequentar mais cursos (PA1 e PA3), com vidas pessoal e profissional sobrecarregadas pelas atividades cotidianas, como filhos menores de idade e/ou trabalho em dois períodos (a Seção 4 destaca que oito professoras possuem jornada dupla de trabalho e mais da metade das participantes cumprem jornada de trabalho com mais de 30 horas semanais).

Para encerrar, as oito professoras que trabalhavam em jornada dupla refletiram e verbalizaram que o governo poderia organizar o ensino para uma jornada um pouco mais ampla de horário do que a de um período, porém, que onerasse melhor os docentes para que pudessem viver com mais dignidade financeira, não precisassem se responsabilizar por duas turmas e que sobrasse um pouco de tempo para os estudos, assim como diz PA1 *"sou muito a favor de estender um pouco o* [horário de] *trabalho, mas a gente ter um tempo a mais de estar fazendo* [...] *e estar voltada mais para nossa formação também. E com um salário que possa fazer com que a gente fique só com aquele período...* [porque] *se só estender não tem nem como você trabalhar dois períodos, então, precisa manter o salário* [de dois] *... Acho que seria o ideal*

para o nosso trabalho" e, talvez, para a qualidade do ensino, ao mobilizar leis e políticas públicas.

B) Horas de trabalho pedagógico (HTPs)

Além das diversas Formações Contínuas – presencial, virtual, pagas ou gratuitas – verificou-se que o município disponibiliza as chamadas *Formações em Serviço*, consideradas como cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (que podem estar vinculados a outras instituições, como as universidades), em que são onerados os horários dos professores durante a frequência deles nos cursos, que ocorrem na maioria das vezes em locais fora da escola e dentro da agenda de horário de trabalho docente.

No entanto, com as mesmas características das *formações* consideradas *em serviço*, há momentos nas escolas (ou, às vezes, em outro ambiente) que podem ser considerados como essa modalidade, porque há um intervalo de tempo designado para a programação de algumas formações docentes. São as Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs) – Coletivas (HTPC), Individuais (HTPI) e Livres (HTPL) –, as quais fazem parte da jornada (ou carga horária de contrato) dos professores. Para cada turma de Educação Básica polivalente, atribui-se 30 horas semanais ao professor do Ensino Fundamental, a contar 20 horas com alunos, 2 HTPCs, 5 HTPIs e 3 HTPLs. A partir de uma escala de atribuições[61] de aulas, ao aumentar a jornada ou carga horária docente em certa quantidade, eleva-se a quantidade de HTPs.

Importante ressaltar que as possíveis formações realizadas nessas horas não têm a finalidade (ou possibilidade), necessariamente, de oferecer certificações reconhecidas, ou mesmo outras complementações financeiras extras aos professores (por fazer parte da jornada de trabalho) advindas de uma mesma instância (no caso, a municipal), mas possuem o objetivo de compor com alguma complementação, atualização e incentivo aos docentes para a constância nos estudos e, porventura, manterem-se em formação contínua[62].

Outro ponto que se ressalta é que a coleta de dados ocorreu em 2022 e o município estava retornando às aulas presenciais e toda a comunidade escolar ainda estava se adequando a esse formato novamente, após quase dois anos com ensino remoto (2020 e primeiro semestre de 2021) e de ensino semanal em blocos para pequenos grupos de alunos (2º semestre de 2021),

[61] Ver Resolução anual de Atribuição de Aulas no Município (Rio Claro, 2024a).
[62] A formação, dada nesses horários de trabalho pedagógico, está explicitada em diversas legislações do município, periodicamente homologadas. Para se ter um maior embasamento sobre o assunto, consultar Rio Claro (2007); Rio Claro (2024a); Rio Claro (2024b); Rio Claro (2024c).

conforme explicado no início da Seção 4, fator que interferiu nos planejamentos e ações das formações em HTPs do ano, segundo as gestões das escolas.

Então, as **HTPs**, na Rede de Ensino pesquisada, são consideradas horas também direcionadas à formação do professor, ou deveriam ser. Evidentemente, podem ocorrer mais nas HTPCs e HTPIs, cumpridas na escola durante a jornada dos professores (em carga horária ou regime de contrato), sob a supervisão da direção da unidade educacional (em geral, o coordenador escolar). O coordenador pedagógico da escola, normalmente, também é responsável pela condução das formações contínuas nesse ambiente e, na ausência deste, a legislação local atribui aos demais membros da gestão escolar, diretor e vice-diretor.

Sobre as **HTPs**, concentramo-nos em discorrer mais sobre duas modalidades: HTPC e HTPI e as oportunidades de formação nesses períodos, pois as **HTPLs** são realizadas em qualquer local de organização do professor e, em geral, são cumpridas nas residências dos docentes. Sobre o assunto, PA1 assinala *"a gente usa o HTPL para isso, cumprir a parte burocrática, principalmente, preparar atividades, organizar, fazer o planejamento semanal e ainda usa os horários nossos que não é de trabalho para cumprir isso também"* e PA2 reivindica: *"precisa de mais HTPL, pois, a gente trabalha muito em casa"*.

A seguir, apresentaremos os resultados sobre os diálogos a respeito das HTPIs.

B.1. Horas de trabalho pedagógico individual: ações e formações

As **HTPIs**, de modo geral, segundo as docentes, são comumente reservadas para cumprir a burocracia escolar, para o planejamento de aulas, a organização de materiais, a correção de atividades dos alunos, preenchimento de relatórios, além de atas, cadernetas, Diários de Notas e outras demandas que vão surgindo no decorrer do ano letivo, conversa ("trocas" de experiência) com os pares (professores da escola do mesmo ano escolar, ou próximos; professora da sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE), reserva de horário para atendimento às famílias ou alunos específicos, para se reunir com a equipe gestora (principalmente, com o coordenador da escola) sobre assuntos relacionados ao ensino e à aprendizagem das crianças, questões de comportamento e gestão da turma, tirar dúvidas profissionais, e outros, conforme relato das docentes alfabetizadoras.

Diante dessas atribuições, as professoras enfatizam que, geralmente, é complicado para elas que se reserve tempo das HTPIs para alguma formação, salvo quando as coordenadoras das escolas disponibilizam alguns materiais de leitura científica aos docentes sobre algum

assunto educacional (às vezes até com sugestão de registro de reflexão sobre a leitura do texto), mas de modo não obrigatório, tanto a leitura quanto o registro.

Dessa forma, a fim de buscar traçar um perfil das situações semelhantes e diversificadas nas HTPIs em cada uma das escolas, as professoras revelam o que ocorrem.

No GRUPO 1: das unidades educacionais com os menores índices no IDEB 2019

Escola E1: PA1 revela que *"as dúvidas do dia a dia, da prática mesmo, a gente acaba tirando na HTPI com a coordenadora"*; PA2 lamenta que as HTPIs com as professoras de mesmo ano escolar ou de anos próximos *"não batem em horário, muitos anos deu certo de programar, esse ano* [2022] *não deu, a gente consegue 'trocar' por conversas em grupos de WhatsApp, então, tem que ser fora do horário de trabalho, mas não dá para se reunir, porque cada um tem seus horários e compromissos e alguns dobram período"*; PA3 enfatiza que *"é o momento que damos conta da burocracia"*; PA4 revela que *"nas HTPIs não tem formação"*; os diálogos por meio eletrônico fora de horário de trabalho também são lembrados por PA5 *"meu HTPI com a das colegas não batem e tem uma colega professora com quem gosto de trabalhar, de conversar, é da turma da tarde, trabalho de manhã, não é uma pessoa a que tenho acesso na escola, tem que ficar mandando mensagem, com as outras também é assim e nem sempre os horários batem..."*, ela recorda que esse formato, de trocarem mensagens por meio eletrônico, advém do período da Pandemia da Covid-19, em que as HTPIs aconteciam de modo síncrono, *"nós fazíamos HTPI com os professores do mesmo ano, conseguíamos colocar todos dos segundos anos no mesmo dia e horário, isso foi muito legal porque tinha muitas trocas"*, a partir do momento que *"voltou presencial, nós não temos tempo na escola para tratar sobre esses assuntos"* (PA5).

Sobre estudar, PA6 revela: *"bem que eu gostaria de me aprofundar e pesquisar mais em minhas HTPIs, sabemos que no nosso trabalho é preciso montar aula, não vem pronto, mas precisamos estudar antes o tema que vai ser trabalhado... vou ser sincera, a maior parte das minhas HTPIs preciso para cumprir a parte burocrática e, infelizmente, ainda levo trabalho para casa"* e PA7 enfatiza que *"as HTPIs são para atender as demandas da escola...*[...] *precisamos desse tempo para isso"*.

Escola E2: PA8 elucida que *"minha HTPI é voltada só para os afazeres da minha sala mesmo, ao menos eu faço isso.* Sobre ter formação nas HTPIs, ela responde *"nenhuma"*. Porém, revela que, em outra gestão, *"a diretora pedia para a gente ler na HTPI e trazer na próxima*

HTPC... tivemos esses momentos... e achei bacana! Era outra direção, mudou, nós e a coordenadora que permanecemos na escola" e PA9 revela que:

> *temos o tempo de estudo na HTPI. A coordenadora coloca o que é de obrigação do professor,* [...] *o estudo individual faz parte. Já trabalhei em escola – como dobro período – onde a coordenação sempre trazia, em slides, sobre o desenvolvimento da criança, por exemplo, ia passando.* [...] *é importante... colocava sobre o planejamento..., mas aqui na escola reservamos para algo importante também, que é a organização nossa quanto a atender as demandas da escola, que são muitas"* (PA9, E2, 37a).

No GRUPO 2: das unidades educacionais com os maiores índices no IDEB 2019

Escola E3: PA10 conta que, geralmente, separa uma HTPI por semana para conversar com a professora de Educação Especial, *"sobre adaptação das atividades do meu aluno e uma vez por mês tenho HTPI com a coordenação, mas ela se mostra sempre disposta quando preciso tirar alguma dúvida em alguma HTPI em que está livre* [...]. *Com as outras professoras* [do mesmo ano escolar ou próximo]*, discutimos, geralmente, o que vamos oferecer nas próximas aulas, analisamos o Plano de Ensino, se está coerente, se está dando certo para todas, ou não"*.

PA11 considera importante esse horário para minimizar o trabalho feito em casa, ao dizer:

> *HTPI é difícil ser um momento de formação, vamos colocar entre aspas, pois, é um horário que se cumpre burocracias. Pelo menos no meu caso, é isso, para tentar minimizar o trabalho em casa.* [...] *HTPI é corrigir cadernos, preparar atividades, fazer o registro reflexivo, preencher não sei o quê....* [...] *porque o tempo passa* [...] *e não é suficiente,* [...] *pois, a gente termina o restante em casa* [...]. *Claro, sei que precisamos de estudos, mas HTPI não é para formação.* [...] *E ainda bem que HTPI existe!* (PA11, E3, 48a).

PA12 conta que faz uma HTPI por semana com uma professora do segundo ano "a*í, é rico porque conseguimos conversar,* [...] *uma ajuda a outra, então, vamos trocando informações.* [...] *as horas mais individuais é para tudo, registro pessoal, organização, corrigir uma atividade de aluno e um HTPI por mês que é com a coordenadora,* [...] *aí vem a orientações daquilo que você está precisando"* e PA13 também afirma que *"nas HTPIs não acontecem momento de formação, ultimamente, HTPI está sendo mais um momento assim, da gente poder organizar a vida profissional"*.

Escola E4: PA14 conta que nas HTPIs os professores *"usam para fazer as coisas da escola, corrigir caderno, livro"* e conta que *"às vezes a gente usa até para fazer avaliação diagnóstica com a criança, prende um tempo dela, uns minutinhos rapidinhos eu posso e faço.*

Também oriento, né? [...] *Eu tenho uma aluna de inclusão que ela é autista, então a gente está sempre conversando e trocando as informações nesse momento"*. Segundo PA15:

> *tem uma HTPI orientada por semana.* [...] a *gente se senta com a coordenadora, reporta como estão as salas, se tem alguma intercorrência, alguma coisa que a gente precisa ligar para algum pai. Ou ela vai ajudar a gente solucionar algum problema. Nas outras HTPIs, geralmente, estou corrigindo lição, pregando a lição no caderno, fazendo o Diário de Bordo* [DNs], *fazendo caderneta, mas é 90% do tempo colando lição em caderno, recortando"*. (PA15, E4, 35a).

PA16 relata *"antigamente líamos nas HTPIs, agora no pós-pandemia, temos que enfatizar o ensino, o desenvolvimento das crianças, então, enfatizamos a prática até quando me encontro com a coordenadora para falar das crianças e suas aprendizagens"* e PA17 confirma sua participação em leituras, quando:

> *nas nossas HTPIs, a coordenadora sempre nos deixou muitos textos, textos muitos bons assim* [...] *tem a pasta com os textos, com as anotações.* [...] *não que ela obrigue, mas ela deixa vários ali. E você vai se identificando: 'Não, hoje preciso ler tal coisa'. Leio aquele, anoto, faço a reflexão, tiro alguma ideia. Está sempre ajudando, pesquisando com a gente* (PA17, E4, 55a).

Escola E5: PA18 revela que na *"sexta-feira, tenho duas HTPIs na sequência e bate com o horário da professora do primeiro ano também, daqui da manhã. Ela também tem as duas na primeira aula e combinamos que, geralmente, na primeira aula seria para organizar as nossas coisas e tudo o mais,* [...] *depois a gente se senta junto para discutir, né, na segunda HTPI nossa"* e, para PA19, *"quando tem HTPI, primeiro corrijo todas as tarefas dos 21 cadernos deles, depois* [...] *elaboro algumas atividades, escrevo o que aconteceu na minha rotina, marco no semanário o que vou fazer na semana. E às vezes nem dá tempo, é tanta coisa, que algumas ainda têm que fazer em casa, preparar alguma atividade e tirar na impressora"*.

Diante dessas reflexões, constata-se que apesar das HTPIs terem características de um trabalho individual, quando é possível, algumas escolas programam uma dessas horas para encontros de um pequeno coletivo de professores, normalmente, que lecionam no mesmo ano escolar, ou reunião individual com a coordenadora da escola, a fim de atender às solicitações das professoras por esses momentos de "trocas" de experiências, isto é, diálogos sobre o ensino, a aprendizagem e a gestão das turmas, junto aos pares de profissionais.

É notável a ênfase manifestada no discurso das professoras sobre a importância de que a gestão da escola reserve esses momentos das HTPIs para que elas possam cumprir com as demandas relacionais e burocráticas da unidade educacional, aliviando um pouco as tarefas em suas rotinas diárias em casa. Houve, de modo discreto, nas unidades E2 e E5, poucas tentativas

de formação ou de motivação aos docentes para o contato constante com textos acadêmicos nas HTPIs.

A seguir, discorreremos sobre as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

B.2. Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo: relatos sobre as ações e formações nas escolas da pesquisa

Além das reuniões individuais que fazem parte da jornada (ou carga horária) das professoras, as **HTPCs** são importantes porque a equipe de professores e da direção da escola podem se reunir para dialogar sobre assuntos diversos ocorridos no local ou na Rede de Ensino. Elas equivalem a duas horas aulas de 50 minutos cada por semana, na jornada de 30 horas aulas de um professor polivalente de Ensino Fundamental, e dentre os modos de funcionamento ditado pela Rede de Ensino e suas legislações, a equipe de cada unidade educacional traça um perfil do local de trabalho e direciona as ações conforme esse levantamento.

Sobre esses encontros e diálogos com os gestores das escolas nas **HTPCs**, o primeiro ponto assinalado por todas as participantes foi sobre o oferecimento excessivo de informes advindos da equipe de direção (com assuntos sobre ações na/da escola, da Rede Municipal de Ensino e governamentais), os quais ocupam um tempo considerável das reuniões. Porém, em algumas das escolas (E2 e E4), essa transmissão de recados ocorre em menos tempo. A maior solicitação das docentes para as HTPCs é por momentos de interação entre os pares.

Assim, sob o enfoque das reuniões coletivas, as professoras revelam em seus discursos o que ocorre nas HTPCs em suas escolas e como participam dessas reuniões, a fim de contribuírem com a reflexão sobre os momentos de formação docente:

No GRUPO 1: das unidades educacionais com os menores índices no IDEB 2019

Escola E1: PA1 manifesta que nessa unidade educacional as HTPCs apresentam muitos *"recados da Secretaria da Educação, da escola,* [...] *acho que falta muita troca entre os pares"*. PA2 diz que:

> *falta tempo para conversar entre a gente... têm muitos recados* [...]. *Tem formação também, mas percebo – e pode ser coisa da minha cabeça –, que a formação poderia se ajustar, exatamente, com o que a nossa escola está precisando, pois, de repente vem alguma coisa da Secretaria: 'oh, vão ter que fazer formação sobre isso'! A* [coordenadora] *vai oferecer formação sobre escrita, acho muito importante por causa da defasagem,* [...] *mas a gente está mesmo precisando é de trocar informações* [...] *isso não é bater papo* [...] *é dar um pouco mais de voz aos professores* (PA2, E1, 37a).

Sob outro ponto de vista, PA3 revela: *"vamos ter uma formação sobre escrita que será bem legal para esse momento com tanta defasagem"*. As demais professoras assim se manifestam: "*aqui, a gestão e a coordenação estão se adequando esse ano, a escola é grande, ainda não está tendo formação nesse período, é compreensível"* (PA4).

> *tempo na HTPC nós não temos, é muita informação, é muito documento... e às vezes acaba e não tem tempo nem de passar o que é necessário. Todo mundo é participativo, tem alguma coisa para falar, acaba não tendo tempo para fazer as trocas que seriam muito importantes. Já estudamos sim, já teve momentos de formação com textos, de leitura... logo no início, a gente pegou a BNCC para dar uma estudada e foi muito bacana* (PA5, E1, 28a).

PA6: *"esse ano, por conta de um monte de coisas, foram poucos os momentos também de discussão sobre prática e de formação"*. PA7: *"aqui em Rio Claro, vejo que eles levam a sério essa questão da HTPC, né, e aqui tem HTPC que é voltado para a formação sim, tem outros que é mais sobre coisas do dia a dia da escola. Até na HTPC passada, ela* [coordenadora] *estava falando sobre texto, como trabalhar texto, como tornar o texto mais atrativo para os alunos"*.

Escola E2: PA8: *"hoje temos formação. O que temos mais mesmo, são convidados, que acho que aprendemos bastante também. Então, vem uma pessoa da Educação Especial, outra de Alfabetização, outra de Matemática, que é fera em Material Dourado, umas coisas diferentes para a gente aplicar, tanto para o começo, tanto para o fim do ciclo"*.

PA9: *"recentemente, aqui na escola a gente teve a palestra sobre autismo, uma professora que é especialista, veio falar sobre esse tema com a gente. E aí... várias chaves viraram aqui dentro da minha cabeça, sabe?"*.

No GRUPO 2: das unidades educacionais com os maiores índices no IDEB 2019

Escola E3: PA10: *"todas as HTPCs que a gente teve até agora, ainda não fez isso de discussão de um texto, por exemplo, somente discussões práticas"*.

> *têm os momentos daqueles recados chatos, ou alguma regra aí que a gente tem que... a gente sabe disso e faz parte. Mas está tendo bastante momento de formação. Agora mesmo, no último, analisamos uma sondagem e a escrita do relatório descritivo de uma professora fictícia. Vamos terminar na próxima HTPC. Então, é momento sim de aprendizado* [...] *em outras escolas, já tive HTPC de coordenadoras que não tinha voz ativa, aí virava aquela bagunça e você saía dali como tinha entrado, mas as HTPCs aqui estão muito boas* (PA11, E3, 48a).

> *HTPC é muito complicado.* [...] *para trocas ainda é um pouco restrito... tem o tempo também, só duas horas aulas... existem formações que os coordenadores fazem assim: 'ah, vamos fazer jogos agora, contação de história', é pontual e acontece também. Tem teorias, aprendizagens, tudo isso a gente vê, mas acaba ficando assim, nas janelinhas. Uma vez vejo isso, outra vez, aquilo, não tem muita conexão! Fica assim, sem continuidade* (PA11, E3, 48a).

> *formações é uma das preocupações que a Secretaria de Educação tem, quando a gente vai se inscrever para fazer o processo de professor coordenador – já me inscrevi –, um dos itens que as pessoas que se inscrevem costumam colocar é a parte de formação sim, durante as HTPCs. Não só com os professores, viu, também com os agentes educacionais das escolas.* [...] *aqui na escola tem ocorrido formações e tivemos uma HTPC sobre 'leitores da liberdade', que foi a vice-diretora da escola que ofereceu. Ela trabalhou sobre a parte da escrita de diário quando lecionava para um quinto ano* (PA13, E3, 48a, grifos nossos).

Escola E4: PA14: *"a coordenadora está nos proporcionando várias coisas e fala: 'tenho que aproveitar o que vocês sabem', então, está trazendo capacitações e informações dos próprios professores que estão na escola... já tivemos em Matemática, com a professora* [nome] *da tarde, segunda-feira passada foi de Português com o* [nome]*, que foi excelente, até para a gente escrever melhor também".* PA15: *"essa escola tem uma característica que acho única, não sei das outras escolas, porque não vivenciei isso em outras escolas, aqui se troca muito, se discute muito.* [Na HTPC?] *Isso, se você está com um problema, todos os outros – acho que são uns 15 eu acho – vêm te ajudar com o seu problema* [...] *e dizendo o que você pode fazer e como melhorar"*. PA16: *"na medida do possível sempre tem formação e discute-se a prática nas HTPCs, porque a escola é pequena, a gente não tem muita rotatividade de professores e isso faz muita diferença na escola. A tarde costuma ter mais dessa rotatividade, há diferença entre manhã e tarde"*.

> *nessa escola a equipe é uma muito unida,* [...] *então, a gente troca muito entre a gente* [na HTPC?] *também, nós, professoras da manhã, sou do terceiro ano da manhã, troco as atividades com a professora, que é do terceiro ano da tarde. Provas* [...] *'Vamos fazer assim?'. Ela deixa atividade... da semana, mostro as minhas, às vezes a gente usa, às vezes não. Trocamos com a professora do segundo ano.* [...] *Tem formação sim. Hoje mesmo, nós vamos ter uma de Português com o* [nome]*, que é o professor de Inglês e Português. Ele* [...] *vai dar uma aula para a gente* (PA17, E4, 55a).

Escola E5:

> *formação a gente teve, o coordenador* [...] *trouxe algumas questões de currículo que estava sendo discutido, mas bem geral assim, o que era currículo, enfim, a BNCC* [...] *mas não é direcionado. Por exemplo, não é embasado num texto ou uma apresentação,* [...] *exemplo, o professor do primeiro ano vai compartilhar uma prática e isso suscita discussões, não é assim, a gente fica mais livre, acaba que a gente discute e* [...] *não surgem só as questões da alfabetização, da prática, mas, também as questões de comportamento, que às vezes é difícil mesmo.* [...] *Essas trocas que a gente tem, acaba acontecendo mesmo, de buscar apoio, mas não é direcionado... não parte de um texto, nem na HTPI, nem na HTPC* [...] *também são muitos recados* [...] *podia ser mais objetivo* (PA18, E5, 28a).

Quando a equipe de gestão da escola não estabelece um critério e um planejamento de formação para alguns momentos das HTPCs, sobre temáticas que as docentes consideram interessantes, as professoras demonstram compreender essa situação e posicionamento, pois verificam e verbalizam que a rotina da equipe de direção é repleta de demandas vindas da SME, das famílias, dos professores, dos funcionários e dos prestadores de serviço nas manutenções prediais, quando ocorrem, entre outras.

No entanto, não declinam diante dos momentos de interação entre pares, como elucida **PA1**, a exemplo da voz da maioria das docentes que expressaram dessa opinião: *"sabe-se que é muita coisa para ser passada e as duas horas de HTPC, se a gente acha que é muito... no fim, acaba passando rápido, mas o ideal seria que a gente pudesse, realmente, ter esse momento de trocas de experiências entre os profissionais ali, mesmo que meia hora"*.

Assim, o fator anunciado é a gestão do tempo nessas horas coletivas, que se apresenta como um desafio a todas, porque são restritas em apenas cem minutos por semana e, mais do que as formações, a valorização da troca entre pares experientes prevalece nos discursos docentes como os momentos de maior interesse.

Face ao exposto, as professoras revelaram sobre as ações ocorridas em suas escolas, mas também foram indagadas durante a entrevista a expressarem a lembrança de alguma situação vivida nessas horas coletivas durante sua carreira profissional em que pudessem afirmar como seria um encontro produtivo para o aprimoramento de seu trabalho. Os relatos derivados dessa indagação seguem na próxima subseção.

B.3. Experiências em HTPCs que contribuiriam com o trabalho pedagógico, nas perspectivas docentes

Após as professoras serem questionadas como os momentos de HTPC, realmente, poderiam contribuir com o seu trabalho pedagógico de professor, elas mencionaram exemplos já vivenciados ou deram sugestões para outras ações.

Esses depoimentos resgatam as variedades de encaminhamentos e condução das HTPCs nas escolas desse mesmo município ou as perspectivas docentes quanto a essas horas coletivas, tanto em ações, quanto em formações para refletir sobre o aprimoramento do trabalho docente.

Todavia, para as professoras que não possuíam muito tempo de carreira ou diziam não se lembrar, foi solicitado um exemplo de como seria um encaminhamento, que pudessem contribuir com o trabalho docente, nesses momentos de reuniões coletivas entre professores e equipe de gestão. Assim, as professoras indicaram:

No GRUPO 1: das unidades educacionais com os menores índices no IDEB 2019

Escola E1: PA1 relata que participou de uma dinâmica importante em um HTPC e contribuiu muito para refletir a prática, ao dizer que:

> *você apresentava um problema para todo mundo e trocava com outro professor. Eu escrevia, como se fosse uma carta: 'aconteceu isso nessa semana...', depois trocava as cartas, apresentava e se colocava no lugar daquela professora, 'como você agiria naquela situação?'. Podia ser uma prática superlegal ou um problema. Normalmente, a maioria acabava levando um problema, porque é bom você ouvir de uma professora mais experiente como que ela agiria em uma situação daquela com a criança* (PA1, E1, 38a).

PA2 reflete que *"seria muito bom poder discutir coisas do dia a dia, as dificuldades, porque muita gente, às vezes, só precisa ser ouvida, fazer um desabafo, percebo ali* [na HTPC]*, não tenho tanta facilidade de falar sobre o que está acontecendo comigo, mas tem gente que precisa falar. Só o fato de ouvir já ajuda bastante"*.

PA3 conta que teve *"uma experiência assim, a coordenadora trazia um texto, um artigo, liam, debatiam, tanto na HTPI, quanto na HTPC, ela fazia. Falávamos das nossas práticas também, foi muito produtivo, a gente se ajudava.* [...] *os últimos minutinhos da HTPC, ela cedia um horário, a gente ficava um pouquinho a mais para conversar... E a gente fez um curso com a* [nome da convidada], *era sobre a prática do professor, não lembro exatamente... era o professor como protagonista..."*.

PA4 lembra que:

> *em uma escola pequena de Educação Infantil* [...] *as gestoras e a coordenadora se dedicavam bastante em oferecer formação, tanto nas HTPCs, quanto nas HTPIs, me removi para lá* [removeu o cargo] *por isso, queria saber sobre os cantinhos*[63]. [...] *A gente jogava a dúvida e ela buscava um conteúdo para a gente conhecer sobre aquilo, né, e poder melhorar nessa questão da nossa prática* [...] *a gente fazia assim, uma leitura na teoria* [...] *muita coisa do Proepe*[64] *, antigamente, teve um curso deles* [...]. *Depois* [a coordenadora] *se debruçava em buscar material para termos esse leque de conhecimento.* [...] *tudo muito prático, mas com a fundamentação teórica. Penso que no Fundamental poderia ter isso também, em alfabetização* (PA4, E1, 41a).

PA5 revela que:

> *aqui na escola mesmo, nossa coordenadora... faz a Pedagogia por Projetos com a gente, viu, ela estuda sobre... Pergunta: 'o que vocês gostariam de estudar agora, de saber mais?'... ela faz muito isso e damos sugestões. Nesse sentido o grupo é muito participativo. Eu tenho uma necessidade... gosto muito de jogos, tenho uma caixa grande de jogos,* [...] *seria interessante para criarmos um banco de jogos para a escola, sabe? E eu disse a ela que iríamos precisar de mais HTPC para isso* (PA5, E1, 28a).

---

[63] Cantinhos Pedagógicos, segundo Guterres *et al* (2024, p. 67) "é conhecido como um modelo de aprendizagem baseado nos interesses das crianças e originado da teoria Montessoriana, com enfoque especial nas competências ligadas à vida quotidiana", assim a professora organiza a sala de aula em "cantos" com atividades diversificadas para cada e as crianças podem escolher onde permanecer ou fazer um rodízio entre os "cantinhos".

[64] Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental – PROEPRE, Curso de Extensão da Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).

PA6 também compartilha do mesmo interesse de ouvir um convidado, *"a gente precisava de mais formação, seria bem interessante, às vezes até com pessoas de fora mesmo, porque a gente sabe qual é o papel da coordenadora e tudo, mas às vezes, alguém de fora tem outro olhar, traz uma coisa nova e diferente para a gente"*.

PA7 tem a percepção de que:

> *poderia criar bastante momentos de trocas, mas falar sobre alfabetização mesmo* [...]. *A nossa* [coordenadora] *aqui sugeriu – faz um mês, nem isso – socializar o que nós estávamos trabalhando na sala e o que estava dando certo, era para apresentar... isso que fiz com os jogos, enfim, materiais diversificados, cada uma falou o seu. Tenho bastante jogos, formação de palavras, bingo. Então, cada uma falou o que tinha, mostrou, quem quisesse mostrar. Isso foi um momento importante* (PA7, E1, 41a).

Escola E2: PA8 recorda que *"já tivemos também uma formação bem teórica, de pegar o livro e ler junto. Era lido e discutido por parágrafos, por páginas.* [...] *Aprendemos muito!"*. PA9 acredita que *"este é o ambiente propício para a formação, porque é na escola onde acontecem todas as coisas que estão envolvidas com o nosso trabalho e a gente tem que aproveitar essa oportunidade de ter esse momento para falar sobre isso"*.

No GRUPO 2: das unidades educacionais com os maiores índices no IDEB 2019

Escola E3: PA10 revela que:

> *em um dos últimos HTPCs teve um momento de estudo que achei superbacana, nossa coordenadora preparou* [...] *uma sala com várias carteiras, vários grupos. Em cada grupo tinha uma sondagem e um parecer descritivo desse aluno, tudo fictício. Em grupos, tínhamos que avaliar, colocar a hipótese de escrita desse aluno e avaliar o parecer descritivo que a professora escreveu. Na realidade, estávamos em tempo de entregar os pareceres descritivos, então, coube super bem, aprendi muito... Depois abria o grupo e todos conversavam, a gente julgava e tudo o mais, trocava ideias sobre isso, depois a coordenadora entregou um texto bem bacana que falava sobre as fases descritas, sobre o relatório que a professora precisa escrever, e em grupo, tivemos que reformular esse parecer descritivo de uma forma, qual poderíamos entregar para a família* (PA10, E3, 24a).

PA11 também manifesta que *"falamos muito sobre a troca de experiências de professores da mesma turma. Isso eu acho que a gente tinha que ter quase que toda semana, nem que fosse 15-20 minutinhos para isso. No momento, temos o grupo do WhatsApp, porque à tarde sou só eu de primeiro ano, as outras duas é de manhã, então, é só na HTPC mesmo"*.

PA12 relata uma perspectiva análoga, ao dizer que:

> *na HTPC, como é coletivo, acho que faz falta essas trocas entre professores..., porque às vezes um tem uma sugestão diferente de uma atividade... coisas que você vai conversando ali, dúvidas 'Ah,*

> *mas como que eu vou fazer?' E as outras vão colaborando... Acho que fica muito rico assim. Sei, não tem muito tempo assim não, mas embora seja necessário, precisamos dividir com a parte que passa pela burocracia, senão parece que o papel ali que é mais importante, né* (PA12, E3, 48a).

PA13 alerta que:

> *a maioria das professoras coordenadoras, estão disponíveis e preocupadas em transformar as HTPCs em formação continuada mesmo. Agora a Secretaria não está conseguindo fornecer tantos cursos para a gente, então, muitas coisas as coordenadoras conseguem nas formações junto à Secretaria, depois passam para a gente sim.* [...] *Mas também acredito que teria que voltar a oferecer cursos junto à Secretaria da Educação para nós também, e não somente a formação que o professor coordenador faz para a gente* (PA13, E3, 48a).

Escola E4: PA14 também considera importante, por assim dizer: *"sempre gostei dos momentos que a gente tem de troca, que às vezes falta a troca com o professor do mesmo ano, e a gente acaba trocando pelo WhatsApp"*.

PA15 revela uma experiência *"em outras escolas, a gente estudava mesmo a Base* [BNCC]*,* [...] *em 2019, passou-se o ano inteiro estudando a Base. Aquilo foi bem produtivo. Era um documento novo, que a gente não conhecia,* [...] *conhecia os Parâmetros, os PCNs, então, você olhava aquilo tudo junto ali.... nossa, foi muito importante para mim"*.

PA16 considera importante nesses momentos coletivos *"manter as formações ligadas a isso... sobre as fases da escrita desde os alfabetizadores e até os docentes dos 5º anos, para que esses também saibam avaliar as crianças nas fases da escrita"*.

PA17 assegura que *"uma equipe unida como essa é importante, porque a gente sabe que no primeiro ano tem que trabalhar bem, para dar sequência no segundo, no terceiro, no quarto e no quinto. Muito dessa união aparece ali nas HTPCs, uma ajudando a outra!"*.

Escola E5: PA18 compartilha de um posicionamento semelhante *"sinto falta dos momentos de trocas de informação e da gente ter esse tempo para... a gente não teve oportunidade de se sentar com os pares e discutir as dificuldades deles"*.

PA19, do mesmo modo, considera que *"é bom quando há troca de experiência, trocar ideias entre as professoras do mesmo ano.* [...] *trocar experiência, ver o que cada uma está trabalhando, se está dando certo. Conversar um pouco. Ter um momento assim, para dividir"*.

Assim, as HTPs são respaldadas por legislações dessa Rede Municipal de ensino para a ocorrência de formações "em serviço", porém, o momento das HTPCs abrem mais possibilidades de que elas ocorram, enquanto as HTPIs e HTPLs são mais reservadas para o cumprimento de tarefas profissionais.

C) Pós-graduações na área educacional

Outro modo de formação do professor e em que há a possibilidade de estabelecer estudos teóricos e, porventura, analisar o cotidiano profissional são os Cursos em nível de Pós-graduação[65] em Educação e áreas afins. Normalmente, procura-se estabelecer uma continuidade no aprendizado da área, obter conhecimentos específicos ou se especializar em determinado estudo sobre Educação.

Como referido, a Especialização *lato sensu* possui uma carga horária igual ou superior a 360 horas e visa à demanda do mercado de trabalho, de cunho profissionalizante e com maior flexibilidade entre ensino e pesquisa; a modalidade *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) contempla um caráter mais acadêmico, normalmente, a serem cumpridos em um período de dois a quatro anos, e são voltados especificamente para a pesquisa e formação de uma comunidade científica.

Todas essas modalidades de formação são vinculadas a programas de Pós-graduação de Instituições Superiores de Ensino, como faculdades e universidades reconhecidas por órgãos governamentais como o Ministério da Educação e outros órgãos de reconhecimento do ensino, vinculados a este, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por exemplo.

Conforme revelaram nas entrevistas semiestruturadas, esses cursos são procurados pelas docentes devido a perspectivas e objetivos como: ascensão na escala de níveis no Plano de Carreira, aquisição de mais conhecimentos na área, aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e reflexões específicas sobre aspectos da profissão, como inclusão, legislação, dificuldade de aprendizagem e outros.

No **Quadro 15**, é possível verificar os principais motivos que impulsionaram as docentes a buscarem por esses cursos e uma síntese dos resultados das reflexões que elas realizam ao frequentarem essas modalidades de formação pós-graduada. Reiteramos que PA4 e PA17 não cursaram Pós-graduação.

Quadro 15. Pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*: perspectivas e reflexões sobre o(s) curso(s)

[65] Para saber as definições dos cursos de pós-graduação, consultar o Parecer 977/CFE, de 13 de dezembro de 1965, relatado por Newton Sucupira. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf. Acesso em: 11 ago 2024 e Resolução n° 1, de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf. Acesso em 11 ago. 2024.

PARTICIPANTE	PÓS-GRADUAÇÃO	PERSPECTIVAS E RESULTADOS
Grupo 1 (menor IDEB 2019)		
PA1 - E1, 38a[66]	Alfabetização e Letramento	*"No curso teve apenas teorias. Fiz para aprender mais teorias e fazer toda uma análise do meu trabalho. Não foi suficiente, mas é importante estar em constante construção de conhecimento, porque a nossa sociedade vai mudando muito suas características e a forma que vamos lidar com essas mudanças também".*
PA2 - E1, 37a	Alfabetização e Letramento	*"Quando buscamos o conhecimento é porque temos interesse, e esse tema é a minha paixão. Minha pós não foi como eu gostaria, tive problemas, mas deu para aprender alguma coisa sobre as teorias".*
PA3 - E1, 50a	Educação Infantil Alfabetização	*"Fiz essa pós, porque achei péssimo meu curso de Pedagogia, eliminei um monte de matérias e ficou faltando... estava desamparada. Aproveitei muito mais a pós. Os estudos de autores foram mais aprofundados e na disciplina 'Avaliação e Prática de diferentes linguagens' tinha uma professora fantástica que conversava da teoria e da prática!"*
PA5 - E1, 28a	Alfabetização e Letramento Educação Especial Mestrado em Educação	[Especialização] *"Minha preferência é alfabetização, por isso que fui fazer e porque não me sentia preparada para iniciar em uma turma de alfabetização... Achava que seria um guia. Precisa realmente dos estudiosos, mas se não tiver contato com as crianças, não tem como, não é por mágica, não é só lendo um livro que vou saber como faz.* [...] *buscava uma formação que me capacitasse mais para alfabetizar e não foi bem o que encontrei na pós. A parte teórica nunca é suficiente. A gente precisa ver como fazer essa construção da própria reflexão do que realmente vai usar, o que me cabe e o que não, o que é adequado para a minha turma. Cada turma é diferente, então, acho que os teóricos são necessários, mas não suficientes.* [...] *senti as coisas muito soltas... lógico, sou adulta, tenho autonomia para gerir minha aprendizagem e estudar sozinha. Mas, quando se busca uma pós está se buscando outras coisas e referências, então, acho que trazer 'como fazer' seria necessário, não é receita pronta. É contato... pois, foi na pós-graduação mesmo que não tive contato com criança!"* [Mestrado] *"A gente não para de buscar se aperfeiçoar. Na pesquisa, estou na fase de busca por referências.* [...] *Estou lendo a 'Relação com o saber" de Charlot, tentando decifrar... ele diz: 'nascer é ingressar-se nesse mundo, e nessa aquisição, é ter essa relação com o próprio saber'. Acho bem... poético pelas voltas que ele dá... falei: 'Será que entendi isso mesmo, que era isso que queria me passar?'. Sempre estou em dúvida, se coloco muito o meu olhar em cima do texto do outro. Também lendo Nòvoa, Tardif e fiquei feliz de conhecer Canário".*
PA6 - E1, 41a	Alfabetização e Letramento	*"*[O curso] *se aprofundou nas hipóteses de escrita,* [...] *mas eu buscava saber como partir do zero, da criança que não lê, para chegar numa criança que lê, saber como aplicar o que aprendi, quais métodos posso usar, quais são as práticas, porque ninguém trabalha só com uma prática, não funciona, tem que ser mesclado assim como os teóricos, que você pega uma coisa de cada um e faz a sua formação interior daquilo que você acredita que funciona, então, faltou o trajeto, de como tirar a criança do zero para chegar a um leitor".*
PA7 - E1, 41a	Psicopedagogia Educação Infantil Educação Especial	*"Fiz porque gosto e para me especializar mais na área. Na Educação Infantil, vejo que nenhuma sala é igual à outra. Então, acho que tem coisas que se aprende meio que na raça mesmo, sabe?* [...] *por meio de tentativas e erros.* [...] *vê que deu certo dessa forma faz, se vê que não está dando certo, muda e vai*

[66] PA=Professora Alfabetizadora; E=escola; idade da docente.

		tentando ver o que dá certo. Acho que é meio isso. Meu objetivo principal nessa área [inclusão] foi saber lidar com essas crianças mesmo. Um pouquinho que aprende já pode te ajudar ali no dia a dia do seu trabalho. Porque, por exemplo, os autistas nem mesmo entre os autistas, um é igual ao outro".
PA8 - E2, 36a	Educação Especial	*"Contribuiu pouco com o meu trabalho docente em alfabetização. Mas foi muito bom, pois* [...] *tratou muito das questões de físico, saúde, mente, de estudar o corpo e a mente humana. Então, foi muito mais nessa área do que voltado à sala de aula, mais para entender o processo da criança, da pessoa com deficiência".*
PA9 - E2, 37a	Psicopedagogia Neurociência	*"Pensei em estudar porque queria entender como que a criança aprende e as dificuldades de aprendizagem.* [Sobre neurociência] *tenho estudado sobre o cérebro, como ele aprende, como o ser humano funciona.* [...] *vi que isso tinha muita relação com o jeito como você fala com a criança, os estímulos que dá e a resposta que se obtém. Então, sobre motivação,* [...] *se não tem um motivo para aprender, então, a sua atenção não vai estar dirigida para aquilo. É o que acontece na sala.* [...] *trabalha com foco, vontade. Então* [...] *o professor que sabe como o cérebro funciona, consegue trazer práticas que vão trazer melhores resultados para as crianças".*
Grupo 2 (maior IDEB 2019)		
PA10 - E3, 24a	Psicopedagogia Gestão e normas escolares	*"Não aprendi muita coisa com esses dois cursos, viu? Foram em plataformas bem ruinzinhas, cursos bem baratos. Fiz para ter pontuação no concurso e, realmente, nisso me ajudou muito, fiquei bem colocada. Queria fazer Psicopedagogia, porque tive interesse, mas se eu quiser continuar nisso, preciso buscar uma formação melhor. Eram aulas gravadas, de pessoas que não falavam coisa com coisa. Então, não considero que foi muito edificante para mim. Mas gosto da área, porque trabalha com esse lado das dificuldades, quando busco trazer algumas respostas dessas angústias que ando tendo".*
PA11 - E3, 48a	Educação Infantil Letramento Educação Especial	*"Fiz, porque, realmente, eu estava com o primeiro ano. Peguei o primeiro ano em dois anos seguidos. E falei: 'vou fazer uma pós para ajudar'. Escolhi esse tema por causa da alfabetização e para ter mais pontuação na atribuição.* [...] *Esses cursos de pós-graduação deixaram muito a desejar, é mais para cumprir um curso e falar que você tem uma pós. Achei muito vago. Até tem as teorias, aliás, é só teoria. Mas a hora que traz para a realidade – a gente que está na sala de aula sabe – dificilmente a teoria casa com a realidade. Porque cada ser humano é um, cada classe é uma e cada um tem a sua dificuldade. Então, não atingiu muita expectativa não, as duas pós. Eu acredito que... precisava ter mais relação com a prática, faria mais sentido".*
PA12 - E3, 48a	Alfabetização e Letramento	*"Sentia que precisava de um pouco mais de entendimento,* [...] *senão não tem sentido para mim.* [...] *a pós, para mim, completou, mas a formação do professor nunca termina. Ali pude pensar um pouco mais o quanto que a alfabetização é importante. Aliás, comecei a viver a relação entre alfabetização e letramento, acabou consolidando muita coisa".*
PA13 - E3, 48a	Psicopedagogia Educação Especial e Inclusão	*"Sempre gostei de poder trabalhar essa parte das dificuldades das crianças. E a Pedagogia em si a gente não consegue, o Magistério muito menos. Na época do meu Magistério a gente nem pensava na parte de inclusão. Não existia inclusão na escola, as crianças de atendimento especial iam para a APAE* [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais]*".*
PA14 - E4, 53a	Psicopedagogia Institucional Atendimento Educacional Especializado	*"Lógico, a gente vai para ter um certificado, e depois, a gente é professor, né, e tem que procurar. Tinha a teoria, mas como eram muitos professores que estavam em sala de aula, então foi uma troca muito legal, porque todo mundo acabava levando seus problemas para estar buscando uma solução ali nas aulas* [do

	Alfabetização e Letramento	Curso]: *o que eu devo fazer? Então, gostei muito também, porque a gente aprendeu muito sobre as crianças com dificuldades de aprendizagem, de inclusão. Foi muito válido".*
PA15 - E4, 35a	Educação Especial	*"Às vezes, tenho até vergonha de falar que a gente fez essa pós. Quando sai da faculdade, você quer fazer uma pós para poder contar título e como tenho uma filha que tem uma deficiência leve, estava muito envolvida com isso, então, fui fazer esse Curso. Estava com 5º ano, ainda não pensava em alfabetização".*
PA16 - E4, 47a	Alfabetização	*"Não podemos nos acomodar e ficar sem estudar, tem que continuar pensando sobre a nossa própria prática. A gente recorre ao estudo para nos ajudar a pensar sobre ela, mas às vezes se frusta, porque ficam teorizando e não trazem discussões práticas".*
PA18 - E5, 28a	Alfabetização Mestrado em Educação Doutorado em Educação	[Especialização] *"Fiz uma EAD, por conta mesmo de progressão de carreira, fui orientada a fazer para não perder a outra parte, mas não foi uma pós como eu queria, fiz até em Alfabetização, mas não foi a formação que eu esperava e já fazia o Mestrado. Fui seguindo em estudos, há mais de dez anos já, desde a graduação".* [Mestrado] *"Investiguei sobre uma formação contínua... penso que todo estudo que a gente faz, acaba que pensamos em nossa prática. Mas, a minha orientadora, que estuda sobre Alfabetização, me orientava na pesquisa. Ela sempre quis saber como eu estava na escola, mas ela não estava ali para me orientar como professora, não era o objetivo".* [Doutorado] *"Investigo como são as práticas docentes desse sistema de escrita. Mas, mesmo com todo o estudo que tive da graduação, extensão, Pibid... a orientação de como atender crianças, com dificuldade, ou as não alfabetizadas... é em contexto diferente porque* [mestrado e doutorado] *visam mais a pesquisa".*
PA19 - E5, 54a	Psicopedagogia Educação Especial	*"Utilizo bastante a parte teórica. Estou sempre lendo, trocando ideias e tudo o que não sabia ficava perguntando.* [...] *Fiz por causa de estudar e trabalhar com isso, né? Você deve ter essa percepção também pelo estudo, não só pela prática. Sempre que aparecia Curso de Educação Especial, eu fazia, da APAE... os que aparecem, vou estudando. O estudo já educa o olhar para o aluno".*

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

Os relatos das professoras apresentados no **Quadro 15** são esclarecedores, porém, é preciso ressaltar a peculiaridade da formação na modalidade de Pós-graduação, pois esta se diferencia da modalidade de Formação Contínua ou de formações em serviço do docente. A natureza dessas duas modalidades é diferente devido aos objetivos e à própria cultura do objeto.

A Pós-graduação – Especialização *lato sensu*, apesar de buscar atender mais o mercado de trabalho, preocupa-se em expandir os conhecimentos provenientes da Formação Inicial, focalizando a fundamentação teórica de determinada área. A pesquisa nessa modalidade, quando se exige a produção de um trabalho de conclusão de curso ou de um artigo, continua sendo uma experiência inicial. Na modalidade *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), aprofunda o conhecimento da pesquisa e direciona, principalmente, para a carreira de Educação Superior.

Na Formação Contínua, pleiteia-se, basicamente, o que o próprio nome já diz, capacitar o professor de Educação Básica em suas ações profissionais cotidianas sobre determinado assunto, podendo ser o da alfabetização, ao aperfeiçoamento da carreira e continuidade nos estudos.

Assim, conforme vemos o relato das professoras alfabetizadoras no **Quadro 15**, a Especialização *lato sensu* é bastante procurada para ascensão no Plano de Carreira e para maior obtenção de conhecimentos. Apesar de a Especialização ter os objetivos próprios da Pós-graduação, normalmente é procurada pelos professores de Educação Básica I, visando aos objetivos semelhantes ao da Formação Continuada, como forma de capacitação. Algumas docentes têm uma perspectiva de cursar essa modalidade de ensino para complementar os estudos da formação inicial ou algum conhecimento específico, porém, também esperam ser capacitadas de alguma forma para práticas pedagógicas, objetivos análogos ao das Formações Contínuas.

Tanto é assim que as professoras que esperam dos Cursos de Especialização na área educacional um aprofundamento maior dos conceitos e das práticas pedagógicas muitas vezes se mostram frustradas com o Curso, porque os seus objetivos não foram sendo alcançados no processo pela própria natureza da formação.

Com relação às duas participantes que cursam a modalidade de Mestrado e Doutorado, estas demonstram ter conhecimento e reconhecem a diferença das formações Pós-graduada e Continuada, porém, mesmo assim, como são professoras, além de pesquisadoras afirmam que *"todo estudo que a gente faz, acaba que pensamos em nossa prática"* (PA18) e que *"a gente não para de buscar se aperfeiçoar"* (PA5).

Além disso, diante da especificidade da Especialização *lato sensu* em atender alguma demanda do mercado de trabalho, PA5 levanta a reflexão de que, ao visar a esse mercado profissional, seria importante para o professor ter algum contato com esse ambiente ou com o público o qual a formação focaliza e revela *"precisa realmente dos estudiosos, mas assim, se não tiver contato com as crianças, não tem como, não é por mágica, não é só lendo um livro que vou saber como faz"*. Então, na modalidade *lato sensu* da pós-graduação, as participantes esperam terem algumas aproximações com as práticas pedagógicas e poderem refletir mais assertivamente sobre esse modo de trabalho e o público-alvo de seus estudos. Isso é almejado pelas professoras, principalmente, nas verbalizações de PA5, PA6, PA11, PA14 e PA16.

Assim, um último aspecto de formação docente que consideramos primordial e que notamos estar na rotina de alguns professores é a criação do hábito cotidiano de leituras e estudos (de educação, literaturas) o qual chamaremos, neste texto, de *autoformação*.

D) Autoformação docente

Ao saber que não são restritas as possibilidades de formação e busca por aprimoramento nos estudos pelo professor ao longo da vida e da carreira docente, é esperado que esse

profissional se mantenha em busca de novos conhecimentos ou atualização de literaturas na área educacional e cultura, principalmente devido à particularidade da profissão de estar envolvido com o ensino, desenvolvimento e a educação de seres humanos.

Além das diversas possibilidades já apresentadas até aqui, a **autoformação** surge como uma forma de adquirir hábitos de leituras e estudos individuais mediante escolhas e tempo próprios, ou até mesmo um autodidatismo, para desenvolver ou se aprofundar em algum conhecimento específico, refletir com base em alguma fundamentação teórica acadêmica sobre certas necessidades e dificuldades do dia a dia da profissão ou, simplesmente, aumentar a cultura literária docente.

Diante dos questionamentos sobre essa ação de ler e estudar no cotidiano de vida das professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa, temos alguns resultados elucidativos que corroboram com a reflexão sobre formação, trabalho docente e *habitus*.

No GRUPO 1: das unidades educacionais com os menores índices no IDEB 2019

Sobre o assunto, as professoras da escola E1 assim se expressam: PA1: *"Gosto muito de ler, comprei um livro há pouco tempo, mas não consegui fazer a leitura, é da Magda Soares,* [...] *quero fazer essa análise da alfabetização e quem sabe colocar alguma coisa em prática em aula,* [...]*".* PA5: *"Acompanho muito as publicações da Magda Soares* [para pensar a prática], *não terminei a leitura desse livro* [mostra o 'Alfaletrar' da autora], *é uma autora que acompanho, ela lança alguma coisa nova e estou lá comprando e lendo. Ler já é um hábito".*

> *Gosto de ler suspense, mas na parte da Educação é mais na escola mesmo, confesso, porque aqui em casa, não consigo me concentrar, o* [filho] *não deixa. Quando é uma leitura mais prazerosa, leio quando vou dormir. Mas, uma leitura sobre Educação na hora de dormir, durmo, não dá. Não me concentro. Agora se for um suspense, aí quero ver o final do negócio, mantém o meu cérebro funcionando* (PA2, E1, 37a).

> *Dentro dos Cursos que faço, às vezes tem uma indicação lá na bibliografia... esse tema trabalhou em tal autor, aí pesquiso sim. Mas, dentro daquilo que estou trabalhando no Curso, dessa forma que eu tenho estudado. Agora, fora isso, não costumo fazer nenhuma outra leitura ou estudo, assim, que possa me ajudar, não* (PA3, E1, 50a).

> *Vou ser bem sincera, só tenho lido aquilo que é proposto mesmo. Por exemplo, se tem algum documento que tem que ler para fazer alguma outra coisa, então, me debruço nas leituras. Agora, as outras... gosto, lógico, mas falta tempo. Trabalho dois períodos, tenho a casa, filhos, então quando chego em casa tenho que dar uma atenção especial para eles,* [...] *Então, fora ali do contexto escolar da sala de aula, né, da escola, a gente tem outros compromissos que fica complicado. Sem contar o cansaço* (PA4, E1,41a).

> *Queria ler mais, mas não dá tempo, a gente precisa dormir, tem família* [...] *estou focada na alfabetização,* [...] *pesquiso na internet,* [...] *leio sobre métodos, mas acabo nem gravando o nome do autor.* [...] *tenho uma grande preocupação com a alfabetização, porque, em 2019, tive um 5º ano*

> *e percebi que é onde aperta... é ali o calo da Educação! A falta dela gera aqueles leitores pouco funcionais, que lê por lê, não interpreta e não entende* (PA6, E1, 41a).

> *Ando meio preguiçosa para ler, viu. Não vou mentir para você. Não sei, é falta de tempo, né? Tenho manias, sou a louca da academia, sabe? Não consigo ficar sem malhar, você quer me matar é tirar a academia de mim. Minha mãe fala isso. Malho desde os 18 anos, de forma ininterrupta. Então, trabalho o dia inteiro, vou para a academia, chego em casa, preparo minha alimentação específica. Quando deito já são dez horas da noite. Então, não tenho vontade de ler nada,* [...] *estou meio preguiçosa para ler* (PA7, E1, 41a).

As docentes da escola E2 relatam:

> *Sinceramente?* [...] *Faz um bom tempo, uns bons três anos assim... até mais, acho que depois que minha menina nasceu, não tenho feito. Gosto de ler, mas sempre fiz em casa, não fazia na escola. A minha formação, o extra, sempre foi fora da escola mesmo. Como disse, na HTPI não consigo usar com isso, faço tudo da escola na escola e não trago para casa. Mas, o que seria de formação de estudo, daí eu faria em casa. Mas sinceramente falar que faço... não posso* (PA8, E2, 36a).

> *Tempo para leitura e estudo é a gente quem faz e você sabe bem disso, né? Nesse período fiz a leitura da escrita alfabética, agora, tenho me focado em aprendizado. No curso de Neurociência, estou lendo sobre Ultra Aprendizado, não lembro o autor. É sobre desenvolvimento humano, como aprender algo em pouco tempo.* [...] *nesse período, vou ficar muito focada nesse conteúdo.* [Mas] *sempre ando com um livro dentro da bolsa... outro que estava lendo é sobre 'As Inteligências Múltiplas'.* [...] *Então, hoje, tenho lido mais sobre as neurociências e a forma como a gente aprende* (PA9, E2, 37a).

No GRUPO 2: das unidades educacionais com os maiores índices no IDEB 2019

Em parecer sobre o assunto, as professoras das escolas E3, E4 e E5 declaram:

> *Gosto bastante de ler, mas ultimamente ando tão cansada, que não quero* ((riso)). *Então, tenho vários livros aqui que estou querendo muito ler, mas estou dando mais opção para dormir, sabe?* ((risos)) *Está faltando leitura, porque gosto, mas é mais preguiça, assim. Mas sinto e me cobro bastante para recomeçar nesse ritmo. No ano passado, como prestei o Mestrado, estava lendo e pesquisando a Ferreiro, a Teberosky, o Piaget,* [...] *a Alicia Fernández... gostei bastante das obras dela. Fiz essas leituras, porque iria pesquisar a questão da alfabetização no pós-pandemia, se tivesse dado certo* (PA10, E3, 24a).

> *Essas partes são só em casa mesmo. Sempre procurando aí um artigo, tento procurar alguma coisa que as minhas crianças [alunos] estão com dificuldade. Então* [...] *hoje, até no YouTube tem tanta coisinha, né? No Google, claro que vejo a procedência, mas busco artigos de Educação, para a sala de aula: o que vai me ajudar agora? Que atividade que posso dar para ajudar as crianças nessa fase? Se está muito agitado, o que a gente pode fazer para isso?* [...] *Então, busco em horário em casa mesmo* (PA11, E3, 48a).

> *Não tem dado tempo para ler. O que a gente mais faz é ler, escrever, mas pouco se dedica a uma leitura de fato. Agora estou me dedicando mais a parte religiosa. Gosto muito de biografia, como Mandela... essas personagens trazem experiências de vida... história.* [...] *o professor, precisa olhar um pouquinho para a formação, mas não só acadêmica, não só o que vai aprender, mas a postura, como tratar as pessoas e olhar para elas, ser companheiro* [...]*, como acontece a relação humano e natureza, com o outro ser. O mundo está complicado, as pessoas não têm mais convivência* (PA12, E3, 48a).

> *Olha, vou te falar que, no momento, não estou lendo nada, mas estudei para o concurso, não fui bem, mas, na parte pedagógica fui sim. Mas foi interessante, esse movimento de retomar tudo lá de atrás, depois de um tempo. Gostei da parte da alfabetização, avaliação e inclusão. Uma coisa é o*

> *nervosismo de estudar para o concurso, outra é quando você está mais calmo ou faz a leitura pelo fazer, tendo outro olhar, já é uma leitura mais gostosa, mais, prazerosa, trazendo até para o dia a dia* (PA14, E4, 53a).

> *Às vezes gosto de ler artigos referentes à Educação, outras vezes assisto vídeos de professores.* [...] *Estudei muito para o concurso e me fez refletir muita coisa enquanto estudava: quando estava na faculdade li aqueles autores, mas agora que fui reler para o concurso, é com outro olhar que enxergo o que os autores queriam dizer. O nosso olhar de estudante era muito supérfluo. Com a vivência da escola, mudou o olhar sobre a leitura, vai lendo e consegue enxergar a sua prática lá na sala de aula* (PA15, E4, 35a).

> *Bom, por conta do doutorado, os estudos... as coisas se misturam bem, não tudo, mas fui adquirindo uma organização pessoal para isso... Particularmente, gosto muito e busco esse apoio do grupo do professor Arthur Gomes de Morais, então, sempre que sai algum livro, acabo comprando e os artigos dele também acabo estudando, porque servem tanto para o meu doutorado, mas também para pensar a prática. A professora Magda Soares, acho que são os meus pilares, tanto para a minha tese, como para pensar a sala de aula* (PA18, E5, 28a).

As professoras PA13, PA16, PA17 e PA19 complementam: *"com dois períodos é bastante complicado organizar o tempo para estudar e fazer leituras. Mas quando estamos dentro de um Curso, em uma formação, aí a gente se compromete com as leituras de todas aquelas teorias, que são muitas"* (PA13). *"Nossa, leio bastante. Ah, eu leio de tudo.* [...] *eu gosto muito de livros de histórias infantis.* [...] *Pego uns 20 minutos, meia-hora e dou uma lida, e depois que eu vou dormir. É porque é o único tempo que a gente tem"* (PA17).

PA16: *"gostava muito de ler, mas depois da pandemia não tenho conseguido ter tempo para ler, além de trabalhar todas as manhãs, tenho duas tardes de trabalho, pois tenho incorporação de jornada, e três tardes livres e nessas preparo aulas, mas não tenho conseguido me organizar para ler e dou prioridade para os afazeres do trabalho".*

PA19: *"ah, está bem corrido. A gente tem família, né? Eu chego em casa, primeiro vou fazer as coisas de casa, arrumar a bolsa do meu filho, porque ele estuda também, às vezes, pego o livro lá, aqueles livros que eu gosto lá, do Piaget, tenho aqueles livros da Pedagogia da Autonomia, às vezes releio de novo, porque cada hora eu entendo de um jeito".*

De acordo com os enfoques dos discursos docentes sobre suas dedicações aos estudos e leituras, ficam evidentes as possibilidades e esforços criados pelas professoras a fim de se manterem em interação com os estudos a partir de suas próprias escolhas e perspectivas. Também ficam elucidadas as limitações internas e os empecilhos do meio externo para que elas busquem a assiduidade em estudos e leituras na modalidade de autoformação.

Nota-se que a expressão das dificuldades ao se vincular em estudos e leituras nessa modalidade de autoformação é maior do que quando as professoras possuem algum compromisso externo com determinado estudo ou leitura. Nesse caso, percebe-se que durante os cursos de Capacitação, nas Formações Contínuas e em serviços, ou mesmo ao cursar uma

pós-graduação, as demonstrações de dificuldades de interação com as leituras e os estudos são menores, não que empecilhos não existam, porém são mais citadas durante a indagação sobre autoformação.

Isso nos leva a inferir que, diante de um Curso ou alguma necessidade de leitura (mesmo para uma reunião de HTP, por exemplo), a professora estabelece uma organização para se dedicar àquelas leituras e estudos. Assim, para conseguir exercer a autoformação, seria necessário adquirir, como disse PA18 *"uma organização pessoal para isso"*, em que *"ler* [se torne] *um hábito"* (PA5) e que *"tempo para leitura e estudo é a gente quem faz"*, como evidenciou PA9.

No entanto, é preciso ressaltar que essas professoras (PA5, PA9 e PA18) possuem jornada única de trabalho, provocando a reflexão de que, desse modo, com apenas um período escolar de trabalho, seria possível articular o tempo para essa finalidade de assiduidade com as próprias formações. Evidentemente também, a motivação, o interesse e o gosto por ler e estudar constantemente foram destacados como fundamentais para iniciar e manter esse projeto de vida.

Não obstante, é necessário analisar minuciosamente os relatos das professoras que possuem jornada dupla (PA1, PA4, PA6, PA7, PA10, PA13, PA17 e PA19) e perceber o quanto as atribulações do dia a dia ficam acumuladas quando a maior parte do tempo da docente é consumido pela profissão (principalmente, para a mulher), na tentativa de garantir uma (sobre)vivência mais digna a si e à família.

Assim, diante da rotina diária dessas professoras, é possível fazer uma analogia desta com um "quebra-cabeça" e seu emaranhado de peças, quando se persiste na dificuldade de encaixar leituras e estudos nessa rotina sobrecarregada, porque tais atividades requerem muita concentração e desprendimento de outras tarefas para uma realização mais eficaz, os quais podem ser impedidos pela necessidade de atender outros aspectos da vida pessoal (ou mesmo, profissional) e pelo cansaço.

Em seguida, na última categoria, buscaremos investigar, nos discursos das professoras alfabetizadoras, as considerações sobre a aprendizagem da profissão em conexão com as ações da prática pedagógica, ao ensinarem crianças a lerem e escreverem em turmas de primeiros e segundos anos no Ensino Fundamental, sob o olhar desses processos de formação.

5.1.4 Tendências de conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas alfabetizadoras cotidianas: possibilidades e limites no trabalho docente.

Nesta **quarta categoria**, focalizamos as manifestações apresentadas em discursos e registros das professoras alfabetizadoras sobre seu trabalho e os modos de transposição das teorias educacionais estudadas para as práticas pedagógicas. Por meio dos dados coletados, procuramos identificar em seus registros e reflexões sobre suas ações e as formações que constituíram sua identidade docente elementos que nos permitissem delinear tendências de conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Para desenvolver esse assunto, partimos de algumas questões de pesquisa e outros questionamentos suscitados no momento da classificação dos dados, retomamos os pressupostos e fomentamos uma posterior diálogo sobre os resultados: **o que os alfabetizadores dizem sobre os enfoques dados às conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas? As alfabetizadoras utilizam-se de teorias acadêmicas para organizar/refletir sobre o trabalho docente nos processos pedagógicos de planejamento, elaboração, organização e ações em aulas? O que registram em seus Diários de Notas sobre essas considerações, de alfabetizar e de buscar conhecimentos em fontes diversas para planejar e refletir posteriormente sobre as aulas? É possível fazer um comparativo entre os modos como se alfabetizaram e alfabetizam atualmente? Quando os professores afirmam "teoria não tem nada a ver com prática", em que consistem as teorias a que estão se referindo? Quando "na prática a teoria é outra", isto é, quando não se recorre às "teorias" acadêmico-educacionais estudadas nas formações inicial e contínua, o que de fato se "apresenta" na prática pedagógica?**

Pressupõe-se que muitos docentes alfabetizadores inteiram-se de um conjunto de conhecimentos teóricos acadêmico-educacionais em seus Cursos de Formação Inicial (Nível Médio em Magistério e/ou Licenciatura em Pedagogia), Pós-graduações, Formações Contínuas, estudos em serviço e em autoformação, antes e durante a carreira, na busca por aprender os saberes históricos, culturais e os epistemologicamente sistematizados de conhecimentos específicos e necessários – mediados por fatores de interioridade e de exterioridade – para exercer a prática pedagógica alfabetizadora. Diante disso, reconhecem a importância da conexão entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas para a sua profissão.

Relacionar teorias acadêmicas e práticas de alfabetização como um dispositivo necessário à adequação do ensino ao processo de aprendizado das crianças envolve interpretações de situações reais à luz de conhecimentos teóricos. O enfoque desse processo, considerando-se a perspectiva dos professores, conduz à identificação de interações de fatores endógenos e exógenos.

Ao partir dessas questões norteadoras e pressupostos, consideramos o trajeto de aprendizagem da profissão das professoras alfabetizadoras, o que revelaram em diálogo sobre formação e trabalho docente e visamos focalizar, nesta categoria, o trabalho alfabetizador mediado por esses saberes teóricos acadêmicos e práticos pedagógicos.

Para isso, três **subcategorias** de respostas foram identificadas: Percepções das alfabetizadoras sobre as primeiras aproximações com o trabalho docente; Trabalho docente: planejamento e ensino alfabetizador; Conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas: possibilidades e limites na concepção de alfabetizadoras.

Primeiro, iniciamos com as percepções das professoras quanto às aproximações iniciais com a docência.

A) Percepções das alfabetizadoras sobre as primeiras aproximações com o trabalho docente

Após a Formação Inicial, seja em Nível Médio em Magistério ou em Nível Superior em Licenciatura em Pedagogia, essas professoras (no momento seguinte ou por tempo depois) decidiram exercer a carreira profissional do magistério na Educação Básica I, preferencialmente, na Educação Infantil ou no ensino alfabetizador.

Porém, quais foram suas primeiras percepções sobre a docência? Sentiram-se preparadas? Assim, analisamos os relatos docentes que aludem a dois aspectos dicotômicos:

● **Percepção positiva ao sentir-se com determinado preparo para iniciar a docência:** PA2, PA5, PA12, PA16 e PA17.

PA2 conseguiu assistir a uma aula da professora de Arte antes de iniciar o próprio trabalho com seus alunos e assustou-se a princípio com o comportamento das crianças no Ensino Fundamental, porém, sentiu-se confiante quando assumiu a turma *"vi que a sala era 'do peru'* [...] *crianças berrando que não paravam quietos* [...] *pensei, 'vou embora, eu não vou ficar aqui, não preciso disso!' ((risos)) mas aí deu tudo certo...* [...] *na parte da didática, como falo muito, foi naturalmente e acabou dando tudo certo"* (PA2, E1, 37a, G1).

PA5 começou o trabalho docente no Programa governamental "Mais Alfabetização" em outro município por um ano e disse que aprendeu muito fazendo estágio nesse município, com apoio de outras duas professoras da escola. Quando assumiu sua primeira turma com contrato no serviço público, *"já tinha trabalhado à frente de uma turma, já entendia um pouco sobre como gerenciar e organizar, fez muita diferença!"* (PA5, E1, 28a, G1).

PA12 diz que, por cursar o Magistério, sentiu-se mais confiante *"voltava lá*, *o que eu vou fazer agora? Agora sei o que eu tenho que fazer. Como eu vou fazer? Que estratégia que vou usar? Tem estratégias novas, é claro, mas olha, o básico mesmo, a raiz é lá* [no Curso de Magistério]. [...] *Mas, claro, de início foi assim, bem na receita mesmo* [cartilha], *até você começar se sentir segura. Aí você vê como é que as crianças vão respondendo"* (PA12, E3, 48a, G2), explicando que essa "base" que o Curso Magistério oferecia era com as ações técnicas do *que* e *como* fazer nas aulas para exercer a prática pedagógica.

PA16 segue com a mesma convicção sobre o Curso Magistério, *"como tive uma boa base, não tive dificuldade no início do trabalho como professora, para mim, foi tranquilo. As pessoas dizem que só vamos para escolas de periferia no início... tive contato sim, mas não tive problemas. Porém, a gente percebe a diferença* [entre realidades periféricas e mais centrais] *o nível de conhecimento dos alunos é menor* [...] *na periferia"* (PA16, E4, 47a, G2).

PA17 expressou satisfação pelo seu início de carreira, também pelo mesmo motivo, *"quando eu comecei a dar aula, não tive dificuldade, porque tinha aquela prática já, a vivência do Magistério. E tive muita ajuda das professoras também, as mais antigas. Comecei na Pré-escola que tinha ênfase em alfabetização, então, formava as crianças para o 1º ano e eu ficava realizada* [...] *agora mudou* [...] *eles ficam mais é brincando"* (PA17, E4, 55a, G2).

As três professoras que cursaram o Magistério (PA12, PA16 e PA17) afirmaram partir deste início como critério de segurança e preparo para iniciar na carreira, enquanto as outras duas professoras sentiram segurança por vivenciarem situações de sala de aula anteriormente.

Foi possível notar que nesta classificação encontram-se as manifestações de duas participantes do Grupo 1 (menor IDEB 2019) e três do Grupo 2 (maior IDEB 2019), revelando algum equilíbrio entre as professoras desses dois grupos quanto à percepção positiva no início da docência.

No entanto, catorze professoras demostraram algum desconforto e dificuldade inicial ao se perceberem pouco preparadas no início da docência.

Esse fator de uma percepção positiva no início da carreira docente tem se mostrado importante para a continuidade na profissão, e o quanto a sua atenção fica focalizada na aprendizagem da prática pedagógica.

● **Percepção de alguma dificuldade, ao perceber-se pouco preparada no início da docência (por gestão da turma ou de conteúdo):** PA1, PA3, PA4, PA6, PA7, PA8, PA9, PA10, PA11, PA13, PA14, PA15, PA18 e PA19.

PA1 apesar de trabalhar anteriormente na área de Educação, diz:

> *trabalhei como monitora uns dez anos antes de lecionar"* [percebeu-se insegura em iniciar a docência, principalmente, com alfabetização], *"faltou me sentir segura na sala de aula, mas foi uma questão particular e não de formação... descobri que era realmente o que queria fazer* [...] *o tempo de prática como monitora também ajudou* [...] *queria a alfabetização, mesmo tendo o primeiro ano na escolha, não tive coragem de pegar e comecei na Educação Infantil* (PA1, E1, 38a, G1).

PA3 revela a dificuldade com gestão de turma na primeira experiência com alfabetização, ao relatar:

> *estava como eventual ainda, e de cara eu amei, era outra realidade, foi muito bom. Fiquei um bom tempo com eles, até que a professora voltou.* [...] *e fui para a Educação Infantil, aí entendi o que era ser professora mesmo, eles simplesmente destruíam a sala* [...] *fiquei muito assustada,* [...] *pensei em desistir e recebi ajuda de uma professora, eu disse 'preciso de estratégias'* [...] *e ela foi me ajudando com a rotina, foi o que funcionou,* [...] *isso passou tranquilidade para eles e pude trabalhar* (PA3, E1, 50a, G1).

PA4 também teve um primeiro impacto desafiador nas aulas (iniciou na Educação Infantil), essa docente assim se expressa:

> *entrei como contrato* [...] *eu falava: Meu Deus, e agora? O que vou fazer?"*. [Recebeu bastante apoio] *"da diretora e coordenadora da época, elas percebiam que, lógico, eu tinha dificuldades na prática, por mais que a gente tenha o conhecimento teórico, na prática, a gente sente aquela dificuldade* [...] *a pouca idade traz insegurança"*. [Depois a professora foi para o Ensino Fundamental nessa escola e passou por outros desafios] *"eu me senti sim, muito insegura e quem me auxiliou muito foi a professora* [E2], *eu falava: 'ai, vou seguir a mesma linha que você, porque não tenho experiencia!', né? Ai, veio a pandemia... agora, estou com uma turminha tão gostosinha, não tenho problemas de indisciplina!* (PA4, E1, 41a, G1).

PA6 considera que no estágio tudo é perfeito, mas quando iniciou na profissão em uma:

> *turminha de Infantil I"* teve que receber e se comunicar com os pais e responsáveis juntos com as crianças no primeiro dia de aula, *"nossa quando vi... a minha turma tinha 22 alunos, naquele dia tinha uns 20 e mais os adultos dentro da sala pequena, eu apresentando* [...] *na hora pensei: 'nossa, vou pegar minha bolsa e eu vou sair daqui' ((risos)) isso ficou muito marcado, viu! Ali vi que, realmente, a graduação não tinha me preparado para viver aquela ansiedade, das expectativas de pais e das crianças* (PA6, E1, 41a, G1).

PA7 iniciou o exercício do magistério em outra cidade na qual duplica a sua jornada de trabalho e revela que:

> *foi em um terceiro ano,* [...] *peguei uma sala livre, porque passava bem nas provas... imagina o quanto foi difícil, eu não estava no setor educacional, então... nossa, para você ter uma ideia, eu não dormi umas três noites antes,* [...] *eu não dormia uns dias antes de assumir a sala, de nervosismo e ansiedade. Você acredita?* [...] *Quem me ajudou nesse sentido foi a professora* [nome] *e em outros, não sabia o que era o diário de bordo, a caderneta, o relatório, ela que me ajudou muito!* (PA7, E1, 41a, G1).

PA8 iniciou em uma turma de 1º ano com 14 alunos, após a efetivação no cargo de professora e se questionava, a princípio, sobre a gestão do conteúdo:

> *e agora, eu começo por onde? Eu começo com lousa, começo com caderno? O que eu faço com essas crianças olhando para mim?"*, conta que recebeu apoio inicial, *"tive muita ajuda das colegas de trabalho mesmo, elas já eram mais velhas, experientes, e* [...] *me deram o norte. 'Não, começa por aí. Eu vou começar fazendo isso, isso, isso e você copia. Vamos trabalhar juntas!'* (PA8, E2, 36a, G1).

PA9 expressa as suas fortes percepções sobre as primeiras aproximações em turma de 1º ano, na periferia de outra cidade, em que apresentou desafio na gestão da turma e dos conteúdos:

> *era em um bairro muito difícil, onde as pessoas moravam em cabanas* [...] *do grupo dos sem-terra. Foi assustador. As crianças muito carentes, a disciplina delas, com vocabulário muito pesado.* [...] *buscava ser calma com elas, mas não me respeitavam, não obedeciam e eu também não tinha a parte do conteúdo mesmo, muito fortalecido* [...] *hoje reflito que eles viam em mim essa fragilidade e faziam aquela bagunça, percebiam que a professora era inexperiente em todos os sentidos. Sorte que tive ajuda de duas professoras de lá* [...] *falaram de Pedagogia por Projetos* [...] *comecei a ler bastante sobre alfabetização.* [...] *Não trabalhei com a Pedagogia por Projetos já nesse começo, mas foi com a leitura de textos, partindo de palavras, depois sons de letras, ir na sequência do alfabeto. Via algo diferente... não parti do que tinha vivido, fui procurar alternativas* (PA9, E2, 37a, G1).

PA10 iniciou a sua carreira no ano da coleta de dados [2022] com uma turma de 1º ano, dizendo que se sentia bastante contente, confiante por estar ali vivenciando essa experiência e com boa condução da turma e do ensino, porém, apresentou suas primeiras dificuldades:

> *importante frisar que ainda tenho muita dificuldade também com crianças que não "pegam" por nada, sabe? Elas não conseguem fixar, absorver que, por exemplo, o sinal A, o símbolo A é a letra A* [...] *E isso é algo que mexe muito comigo, porque tento de todas as maneiras possíveis, lúdicas, mais tradicionais... de todas as formas e, mesmo assim, tem crianças que não vão. Então, estou até pensando em fazer uma outra formação mais específica em alfabetização, para ver se eu consigo ter um outro olhar, uma outra técnica, sei lá".* Explica que quando precisa de apoio busca na coordenadora da escola *"sei que ela vai me dar uma luz e, realmente, funciona* (PA10, E3, 24a, G2).

PA11 lembra que no início de carreira se deparou com o desafio de ensinar uma criança com síndrome de *down*, *"lembro sim, dava vontade de sair correndo. Tinha um aluno ouvinte, com síndrome de Down.* [...]. *Então, além de tudo, da minha inexperiência, tinha ele, nunca tinha tido contato tão direto com uma criança especial"* (PA11, E3, 48a, G2).

PA13 revela que *"apesar de a gente ter um pouco dessa parte do pé no Magistério, quando a gente se depara, sozinha numa sala de aula com 20 e 25, e tendo que lidar com tudo,* [...] *com a parte de comportamento, com a parte de aprendizado, das dificuldades. Nossa, é assustador!"* (PA13, E3, 48a, G2).

PA14 conta que "*a primeira sala comecei lá em* [outra cidade], *era Estado*, [...] *um 3º ano com 35 alunos. As salas estavam bem numerosas, agitadas, então, senti bastante dificuldade em relação à indisciplina,* [...] *alunos com problemas financeiros. Não sabia como lidar com a indisciplina e a alfabetização mesmo"* (PA14, E4, 53a, G2), demostrando dificuldades iniciais com gestão de turma numerosa e conteúdos de alfabetização.

PA15 expressa sua dificuldade inicial na gestão de conteúdos, quando *"em 2016, foi que eu tive, de agosto a dezembro, a minha primeira turma mesmo* [...] *ficava meio ansiosa, meio receosa, se estava fazendo direito, se não estava. E assim foi, mas todo ano é uma ansiedade diferente, a gente nunca está preparada"* (PA14, E4, 35a, G2).

PA18 apesar de considerar que apresentou algumas dificuldades em seu início de carreira, atualmente, ao refletir sobre esse episódio, diz:

> *quando peguei minha turminha de primeiro ano,* [...] *na época, eu me sentia perdida, mas hoje olho para trás e vejo que não foi tão ruim. Na época eu achava que tinha sido tão ruim, mas alguma noção eu tinha sim...* [a maior dificuldade] *era mais aquela questão da relação mesmo com a turma e outra dificuldade, isso tenho um pouco até hoje, e sobre a estratégia para se fazer essa avaliação que tem que fazer. Até hoje, não consigo conceber que devo parar um dia para as crianças fazerem coisas aleatórias para eu ficar avaliando, entendeu?* (PA18, E5, 28a, G2).

Esse relato demonstra que iniciar um novo projeto de vida costuma ser um desafio para a maioria, e não considerar a gestão da turma como uma tarefa simples.

PA19 revela que manter uma relação entre família e escola equilibrada é um aprendizado a mais na profissão e suas percepções iniciais mostram as suas preocupações quanto ao retorno às expectativas das famílias, ao dizer que *"é uma angústia, na verdade, o que a gente sente. Porque, ai, sei lá, você fica pensando na família, que coloca o seu filho ali e quer ver resultado"* (PA19, E5, 54a, G2).

Entre a quantidade de professoras pertencentes aos Grupos 1 e 2 (no IDEB 2019), notamos também um equilíbrio, em números de participantes.

Com essas revelações das professoras, neste grupo maior de docentes (14), nota-se que, ao apresentarem alguma dificuldade inicial na profissão, foram buscando a superação dos desafios.

Algumas delas buscaram ou receberam ajuda de pares mais experientes, outras refletiram sobre os próprios atos e buscaram alternativas diferentes de ação. A maior dificuldade apresentada é com a gestão da turma e, algumas vezes, a gestão do conteúdo de alfabetização (*o que* e *como* fazer).

Também foi possível notar nos discursos, indícios de que sentimentos de ansiedade, vergonha e insegurança perpassam pelos sentidos das professoras em início de carreira, o que

possivelmente pode interferir em suas percepções sobre a capacidade e o conhecimento necessário para agir diante dos desafios da profissão.

Entre os fatores apontados como positivos em início de carreira: sentir-se preparada pela formação inicial [notadamente, o Curso de Nível Médio em Magistério] contribuiu para apresentar menos desconforto inicial; o fato de já ter participado de Programas governamentais; e por alguma autoconfiança.

Diante disso, os aspectos dicotômicos identificados nos relatos das professoras entrevistadas sobre suas percepções em relação ao início de carreira que aludem a percepções positivas ou de pouco preparo revelam que apesar de parte das docentes apresentarem aspectos de autoconfiança para o início do trabalho, dúvidas, questionamentos e necessidade de apoio estão presentes em seus discursos.

Por fim, é possível notar que, entre as quantidades de professoras pertencentes aos Grupos 1 e 2 (no IDEB 2019), identificamos um equilíbrio entre as falas. Isto permite inferir que essas percepções iniciais perpassam por fatores objetivos e subjetivos que, neste caso, independem do público atendido.

Assim, a análise do que dizem as professoras sobre o planejamento de suas aulas, suas percepções sobre como alfabetizam e suas anotações sobre o conteúdo e algumas reflexões registrados no Diário de Notas permite-nos comparar a seguir o modo pelo qual elas foram alfabetizadas com o modo pelo qual alfabetizam. Essa comparação pode oferecer subsídios para refletir sobre os *possíveis avanços pedagógicos ao longo do tempo* e sobre as concepções e ações dos atuais alfabetizadores.

B) Trabalho docente: planejamento e ensino alfabetizador

Nesta subcategoria, buscamos sintetizar e analisar os resultados dos discursos advindos das entrevistas semiestruturaras e dos registros que as alfabetizadoras realizaram nos Diários de Notas (DNs) e nos Planos de Ensino anuais e PPP, sobre o trabalho docente – do planejamento às ações em aulas.

Segundo a LDB 9.394 (Brasil, 1996), o Projeto Político Pedagógico – PPP é um documento obrigatório em todas as unidades educacionais que norteia as ações pedagógicas de cada escola, cujo processo de construção deve ocorrer com a participação de toda comunidade escolar (entre equipe gestora, corpo docente, funcionários, alunos/estudantes e famílias) e envolve a elaboração, implementação e avaliação constante. Segundo Gadotti (2000), pouco se constrói um projeto sem uma direção política.

Outro a destacar é o Plano de Ensino, um documento escolar cujos registros incluem o planejamento anual das ações pedagógicas e dos mecanismos que apoiam essas ações, a serem executadas mediante um currículo de uma Rede Municipal. Ele orienta o trabalho docente e é com base neste Plano que o professor deve realizar os seus Planos de Aulas (registrados nos DNs).

Nas escolas cujas professoras participam da pesquisa, os Planos de Ensino são produzidos com reflexão coletiva dos docentes de cada ano escolar. Assim, todos os professores se reúnem para pensar e refletir sobre o planejamento anual de sua especificidade (ano escolar: 1º, 2º, 3º, 4º, 5º....), depois escrevem o documento.

Os Planos de Ensino nas escolas E1, E3, E4 são elaborados por turma (1º ano A, 1º ano B...2º ano A, 2º ano B...) e nas escolas E2 e E5 são distribuídos por ano escolar (1ºs anos, 2º anos etc.).

Assim, inicialmente, sinterizamos a análise dos quatro PPPs (das escolas 2 a 5, lembrando que a unidade E1 não tinha o seu Projeto elaborado por ser nova com pouco tempo de inauguração, recebendo numeração equivalente às escolas correspondentes.

Outro ponto a destacar é que o prazo de renovação dos PPPs da Rede de Ensino foi superado, pois deveria ser atualizado a cada quatro anos e a vigência dos PPPs consultados das três escolas correspondem ao quadriênio de 2015 a 2018.

Com esta desatualização de seis anos, não conseguimos atingir um dos objetivos iniciais das análises dos PPPs para esta pesquisa, o de verificar os destaques dados à alfabetização nas unidades educacionais e em quais momentos os participantes se utilizavam deste documento. Em decorrência de os projetos, registrados neste documento, estarem obsoletos, pouco foi citado nas entrevistas como recurso de consulta e apoio ao trabalho pedagógico. Assim, utilizamos a consulta dos PPPs somente para a caracterização das escolas, como foi visto na Seção 4.

O próximo documento, atualizado a cada ano, é o Plano de Ensino.

No Plano de Ensino – documento a ser atualizado anualmente – dos 1ºs e dos 2º anos de cada unidade educacional, o que nos foi disponibilizado para consulta pelos coordenadores das escolas, pudemos verificar com detalhes os modos de sua elaboração e realizar uma síntese da sua composição apresentada.

Os dados foram sintetizados no **Quadro 16** e nele consta as áreas de conhecimento que foram citadas nos documentos, os quais contemplam estes dois anos escolares, que são: Língua Portuguesa (LP), Matemática (MAT), Ciências (CIE), História (HIS), Geografia (GEO), Educação Física (EF) e Arte e contam com o Projeto de Leitura. Segue a síntese no quadro:

Quadro 16. Síntese da composição apresentada nos Planos de Ensino dos primeiros e segundos anos das unidades educacionais

ESCOLAS	COMPOSIÇÃO DOS PLANOS DE ENSINO DOS 1ºS E 2ºS ANOS
E1	Apresentado em documento único contendo as informações de todas as 25 turmas de Ensino Fundamental (1º a 5º ano), uma turma de EJA I - Alfabetização, turmas do Programa Integra e o Projeto de Leitura. São elencados em tópicos **os Conteúdos, os Objetivos e as Estratégias** de cada disciplina escolar (LP, MAT, EF, Arte), referente a cada turma escolar. Não foram localizadas citações de outros documentos oficiais (da Rede Municipal, Governo Federal...) ou referências de obras acadêmicas, os quais foram consultados no momento de construção do Plano (conforme revelaram as participantes em entrevistas).
E2	Apresentado como "Plano de Trabalho Anual" de 1ºs e de 2ºs anos. São elencados em tópicos **os Conteúdos, os Objetivos e as Estratégias** de cada disciplina escolar (LP, MAT, CIE, HIS e GEO), referente a cada ano escolar. Não foram localizadas citações de outros documentos oficiais (da Rede Municipal, Governo Federal...) ou referências de obras acadêmicas, no entanto, no campo "Objetivos" foram utilizadas as "habilidades" referendadas pela BNCC, como consta no Plano: "(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos" [...], como foi mencionado pelas professoras.
E3	Apresentados em documentos separados por turmas (1ºs e 2ºs anos). Todas revelam um "Diagnóstico Inicial da Turma", traçando o perfil do início do ano. São elencados em tópicos **os Conteúdos, os Objetivos, as Estratégias e a Avaliação** de cada disciplina escolar dos 1ºs ano (LP e MAT) e dos 2ºs anos (LP, MAT, CIE, HIS e GEO), referente a cada turma escolar. No Plano de Ensino do 1º ano de PA11, é apresentada a descrição completa do "Projeto: Viajando pelo Mundo da Leitura" com Justificativa, Objetivos e Estratégias e fundamenta-se em autores como "Solé (1998)", "Jolibert, 1994" e "Geraldi, 1996". Ademais, não foram localizadas citações de outros documentos oficiais (da Rede Municipal, Governo Federal etc.) ou referências de obras acadêmicas.
E4	Apresentados em documentos separados por turmas (1ºs e 2ºs anos). Todas revelam um "Diagnóstico Inicial da Turma", traçando o perfil do início do ano. São elencados em tópicos **os Conteúdos, os Objetivos, as Estratégias e a Avaliação** de cada disciplina escolar dos 1ºs ano (LP e MAT) e dos 2ºs anos (LP, MAT, CIE, HIS e GEO), referente a cada turma escolar. No Plano de Ensino dos 1ºs anos de PA14 e PA15, quando discorre sobre a Avaliação fundamenta-se e referencia os documentos governamentais: BNCC, 2018 e Resolução CNE/CP n.2 de 22/12/2017; "Matriz de Referência para Avaliação" de alfabetização e matemática da Provinha Brasil e Prova ANA; Vygotsky, 1994; Perrenoud, 1999; A Deliberação COMERC nº01 de 12/05/2011 de Rio Claro e o PPP4, 2015 (dessa escola). Ademais, não foram localizadas citações de outros documentos oficiais (da Rede Municipal, Governo Federal etc.) ou referências de obras acadêmicas.
E5	Apresentados em documentos separados por turmas (1ºs e 2ºs anos). Todas revelam um "Diagnóstico Inicial da Turma", traçando o perfil do início do ano. São elencados em tópicos **os Conteúdos, os Objetivos e as Estratégias** de cada disciplina escolar dos 1ºs ano e 2ºs anos (LP, MAT, CIE, HIS, GEO, EF, Arte, Projeto Leitura), referente a cada ano escolar. Não foram localizadas citações de outros documentos oficiais (da Rede Municipal, Governo Federal...) ou referências de obras acadêmicas.

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

Consta em todos os Planos de Ensino a atribuição de responsabilidade ao diretor, coordenador da escola e ao corpo docente, inclusive, dos especialistas nas áreas de Educação Física, Arte, de outros projetos e oficinas.

No Plano de Ensino da E1, é mencionado o atendimento no Projeto Leitura (aulas atribuídas para outro docente, a fim de potencializar o ensino da leitura), nas oficinas pedagógicas no Programa Integra (Educação Integral, no período contrário de aula regular com vagas limitadas). Neste Programa há a oferta de uma oficina de "Alfabetização e Letramento". A escola também menciona a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.

Importante salientar que, ao final do Plano de Ensino da PA16 da E4, consta a seguinte observação, *"esse planejamento foi elaborado com base nos conteúdos inegociáveis*[67] *solicitados pela Secretaria Municipal da Educação. Mudanças, adaptações e adequações serão feitas ao longo do processo, haja vista que a recomposição das aprendizagens será considerada o tempo todo. Dessa forma, esse planejamento não é comum ao 2º ano, porém característico da turma com a qual estou e pertinente a esse momento inédito no âmbito escolar"*, aludindo-se ao retorno escolar dos alunos pós pandemia.

No **Diário de Notas – DNs**, cabe ao professor apresentar um quadro semanal (algumas vezes chamado de *"semanário"*) com a síntese do Plano de Aulas da semana, depois realizam um registro reflexivo sobre os acontecimentos nas aulas, os comportamentos e aprendizagens das crianças, a maioria das docentes anexa fotocópias das atividades trabalhadas com os alunos ou anota o número das páginas dos livros didáticos. Nos Diários de Notas de PA5, PA9, PA11, PA12, PA14, PA18 (poucas) e PA19 não foram anexadas fotocópias das atividades oferecidas no ensino às crianças, contendo somente o quadro do Plano de Aulas semanal e o registro reflexivo de como realizaram as aulas, seus resultados e outras anotações pertinentes.

Em todos os registros nos DNs, foram contemplados **conteúdos e atividades** que são comuns entre todas as práticas pedagógicas das 19 alfabetizadoras, os quais são: priorizar o registro da Rotina na lousa para as crianças e os combinados de ações em convivência das turmas (alguns feitos pelas professoras, outros com a participação das turmas), utilização de crachá, trabalho com nome e sobrenome dos alunos, calendário, cabeçalho, leitura deleite diária pela professora, alfabeto, vogais, consoantes, produção e leitura de lista de palavras e roda de conversa (na maioria das vezes, a partir de uma leitura de livro de literatura infantil feita pela professora) e as avaliações de palavras e uma frase, chamadas por elas de *"sondagem diagnóstica"*. Os discursos das alfabetizadoras foram coerentes entre a modalidade oral nas entrevistas e nos registros nos Diários de Notas.

A partir disso, analisamos os encaminhamentos didáticos revelados pelas professoras a partir de seus discursos e registros e os quais foram distribuídos nos referidos **Quadros 17a e 17b** de dois modos: no primeiro quadro (17a) concentram as práticas de alfabetização que focalizam as letras, sílabas e fonemas desde o início do ensino. No segundo quadro (17b)

[67] Os *conteúdos inegociáveis* fizeram parte do plano de retorno, a priorizar alguns conteúdos de ensino para a *recomposição das aprendizagens*, os quais todos os alunos deveriam dominar até o final daquele ano de retorno, sendo específicos por ano escolar. A seleção dos conteúdos inegociáveis teve a participação dos professores desta Rede de Ensino, considerando as realidades locais das unidades educacionais, discutida em momentos das HTPs, conforme esclarecimento dado por coordenadores das escolas da pesquisa.

focalizam-se o trabalho alfabetizador, das participantes, com ênfase inicial alternando textos e microestruturas.

Neles são descritos, em sequência, como as docentes planejam as aulas, quais os conteúdos oferecidos à turma de alfabetização e como dizem alfabetizar as crianças, a partir de registros nos Diário de Notas e relatos nas entrevistas. A finalidade é de buscar compreender a síntese do processo de trabalho docente delas e suas concepções (teóricas e práticas), e levantar indícios para uma posterior discussão sobre o desenvolvimento de *habitus docente* e a construção do conhecimento socioprofissional do professor.

No **Quadro 17a**[68], são apresentados os resultados dos relatos dos trabalhos das docentes, e como foi explicado, predominam práticas pedagógicas mais diretivas de alfabetização, assim, o *ponto de partida* das ações ao ensino com a leitura e a escrita focaliza-se em letras, sílabas e fonemas. Posteriormente, em continuidade à alfabetização, as docentes se utilizam com mais intensidade de palavras e textos nas aulas, fato que foi observado no DN, com maior ênfase a partir do mês de maio do ano da coleta de dados.

A maioria das professoras desse conjunto justificaram que, neste ano da coleta, por ser pós-pandêmico, tiveram que intensificar mais a sistematização de letras, sílabas e fonemas, porque as crianças não as conheciam ou tiveram menor contato do que em situações anteriores a esta calamidade pública.

Quadro 17a. Análise do ensino alfabetizador mediante encaminhamentos didáticos mais diretivos com letras, sílabas, fonemas e palavras.

RELATOS SOBRE PLANEJAMENTO DAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO	DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS E ATIVIDADES PARA ALFABETIZAÇÃO NO DIÁRIO DE NOTAS (DN)	RELATOS DE COMO ALFABETIZAM
Grupo 1 (Menor IDEB 2019)		
"Planejo no meio da semana, mas finalizo nos finais de semana, planejo muito além do que dou conta, planejo sempre dando continuidade no que eu já estou trabalhando, para não ter uma quebra. E o Plano de Ensino do 1º ano já está dentro da BNCC[69]".	Dinâmica com letras e palavras, ordem alfabética, completar com letras, exercícios de coordenação motora, traçado de letras e palavras, identificar letras, primeira letra da palavra, contar letras, localizar palavras e letras em **textos aos alunos (poema, música, cantiga)**, recortar e colar letras, figuras, vídeo de alfabeto sonoro, atividades análogas com as sílabas e famílias silábicas de cada letra, caça palavras, **trabalhos com textos da Mary França**	*"Parto de onde sabem e do que não sabem, apresentação das letras, escrita espontânea, fazer o reconhecimento do som dessas letras em sala. Apresento as sílabas,* [...] *mas gosto de apresentar a palavra toda também trabalho muito com listas, textos de memória, textos simples para leitura, mesmo que por indução."*

[68] Representação das siglas para identificação das participantes que seguirá em nota de rodapé: **PA**= **P**rofessora **A**lfabetizadora; **E= E**scola; **am**= **a**no(s) de **m**agistério, a turma em 2022 e a quantidade de alunos.

[69] PA1 – E1 lecionou na turma do 1º ano em 2022 com 24 alunos e tem 07 anos de experiência no magistério.

"O Plano está pronto, só falta acrescentar uma estratégia, mas ele está mais pensado na demanda desse ano, porque as crianças não estão preparadas para um primeiro ano [devido à pandemia]. *Então, planejo a semana[70]".*	Dinâmicas de palavras, palavras em ordem alfabética, bingo de nomes, letra inicial e final, traçados de letras, completar com letras, famílias silábicas de cada letra, colocar as imagens em ordem alfabética, caça palavra, estratégia de escrita com cotonete na lousa, juntar imagem e palavra, jogos de sílabas para formar palavras, **oferece textos aos alunos (poema, cantiga, músicas, receita)**.	*"Primeiro, sentir a turma para ver qual o processo. Esse ano* [...] *não conheciam as letras,* [...] *terminando o alfabeto agora (letra "Q"). Todos os dias falar a letra que vem antes, a letra que vem depois,* [...] *com isso foram memorizando. Depois as famílias, com o silabário. É o que terão condição esse ano".*
"Penso em estratégias que vão atender aquele aluno avançado, mas também aqueles que ainda estão com dificuldades, planejo a semana [...]. *Nosso planejamento anual já está no formato né, dentro dos moldes da BNCC[71]".*	Dinâmica: identificar palavras com uso de balões, completar as letras que faltam na sequência alfabética, letra inicial e final, quantidade de letras nas palavras, reconhecimento de si: quem sou?, relacionar, imagem com letra e com palavras, escrever nomes de objetos espontaneamente, completar as palavras com as vogais, caça palavras, lista dos dias da semana para leitura, localizar palavras e letras em textos (**cantigas, poemas, músicas, parlendas**), cruzadinhas, rimas, sequência didática, família silábica de cada letra, leitura por sequência de imagens, escrita coletiva de frases, texto fatiado. Uso de livro didático, bingo de sílabas.	*"Exploro letras do alfabeto, partindo do nome deles, escrevo o nome dos ajudantes na lousa,* [...] *na sequência alfabética, para perceberem a ordem*, [...] *pensei em começar com a letra "A" e algum textinho que envolvesse a letra "A". "A Dona Aranha", pesquisa palavrinhas com a letra "A", e outras palavras que comecem com a letra "A". Segmentação de frase* [...] *espaçamento entre uma palavra e outra".*
"Não consigo me programar para um longo prazo. Meus planos são para cada 15 dias e entrego semanal. [Para fazer o Plano de Ensino] c*onsultamos a BNCC, os documentos porque trazem isso para a gente: 'Olha, a criança até essa faixa etária é importante que aprenda isso, isso e isso[72]'".*	Família silábica de cada letra, letra maiúscula e minúscula, formar palavras com as sílabas oferecidas, caça palavras, completar as palavras com as sílabas da família silábica em destaque, leitura de palavras iniciadas com determinada família silábica, corresponder imagem com família silábica, ligar sílaba com a palavra que começa, formar palavras juntando sílabas, encontro vocálico, rima e lista de palavras relacionada a uma história, cópia de palavras, letra inicial, final e quantidade, livro didático, bingo de letras e sílabas, letras móveis cartaz com letra de música, jogos de alfabetização, escrita espontânea, alfabeto silábico: lista de palavras em ordem alfabética das famílias silábicas, **oferece textos (música, cantigas, poema, parlenda, informativo, trava-língua).**	*"Eu apresento a família silábica primeiro, depois o texto, a leitura, tudo, trabalha a família silábica e a formação de palavras. Às vezes também é o contrário,* [...] *gosto de trabalhar os textos, trava-línguas, as rimas que a criançada gosta muito e familiariza muito com o som*. [...] *apresento o texto inteiro, faço a leitura, às vezes em algumas fichinhas de leitura, leio primeiro, mostro, apresento tudo. Depois, daquele texto, parto para uma palavra e daquela palavra para as famílias silábicas".*
"Gosto e preciso de uma rotina. Uso as HTPIs para fazer o plano semanal, diário reflexivo da semana para não ter que levar muito serviço para casa, lá imprimo atividades. Não consulto nenhum documento para isso, é mais da minha experiência e a bagagem escolar que tenho[73]".	Letra inicial e final caça palavra, família silábica de cada letra, completar as palavras com sílabas, associar a palavra com a imagem, escrita de palavras nas famílias silábicas, caça palavra com sílabas, ligar a sílaba inicial com a imagem, escritas de palavras no coletivo, localizar palavras e letras em textos **completos (trava-língua, pequena história)**, formar palavra com letras ou sílabas embaralhadas, ditado recortado.	*"Mesclo o tradicional com o construtivismo. Trabalho famílias silábicas, estamos na família do L, é uma família por semana. Depois vai para o construtivismo, que é caça palavras, já recortadas, formação de palavras por meio de recorte e colagem*. [...] *é uma mistura dos dois, tradicional, LA, LE, LI, LO, LU com o construtivismo que é toda essa coisa de Letramento".*

[70] PA2 – E1 lecionou na turma do 1º ano em 2022 com 19 alunos e tem 10 anos de experiência no magistério.
[71] PA4 – E1 lecionou na turma do 2º ano em 2022 com 17 alunos e tem 16 anos de experiência no magistério.
[72] PA6 – E1 lecionou na turma do 2º ano em 2022 com 16 alunos e tem 06 anos de experiência no magistério.
[73] PA7 – E1 lecionou na turma do 2º ano em 2022 com 20 alunos e tem 10 anos de experiência no magistério.

"Eu geralmente monto [o Plano de Aula] *para uma semana só. Procuro voltar também várias vezes, rever, retomar.* [consulta documentos?] *No decorrer do ano, não. Só na época de planejamento mesmo* [Plano de Ensino]. *Nessa hora, no começo de ano e julho a gente sempre fez isso, mas daí durante o passar das semanas, não*[74]*".*	Bingo de letras, letra inicial e final, traçado de letras, completar palavras com letras, Cantinho (livros, "pecinhas"), quantidade de letras na palavra, livro didático, antecessor e sucessor de letras no alfabeto, bingo de letras, pintar as palavras com vogal no início, texto fatiado, **escrita da música, escrita coletiva de palavras na lousa pela professora**, ligar duas imagens com o mesmo som inicial, família silábica de cada letra, completar sílabas das palavras, antecessor e sucessor de letras do alfabeto, escrever a palavra da imagem com sílabas nos quadrinhos com a quantidade correta, ditado recortado, formar palavras com sílabas móveis, **oferece textos (panfleto, pequena história, música, quadrinha), escrita de palavras na lousa pelas crianças**.	*"Alfabetizo com silabação mesmo. Sempre tive resultado com isso, mas de uns dois, três anos para cá, vejo que deveria, não errei, porque eles aprenderam de algum jeito... sempre saíam silábico-alfabético, alfabético, hoje já penso em fazer diferente, trabalhar mais com textos. Em vez de fazer só silabação, trazer o texto inteiro, fazer a frase, a palavra e a sílaba. Entendeu? Fazia o contrário, faço ainda* [...] *mas vi a realidade pós-pandemia, teve que ser do zero, agora estou em silabação".*
"Todos os segundos anos fazem um Plano de Ensino, colocamos os conteúdos que vamos trabalhar no decorrer do ano e a gente consultou os objetivos da Base. Geralmente faço o semanário às sextas-feiras, nas HTPIs, aí já tenho uma base do que as crianças entenderam durante a semana. Já vou anotando ali durante a semana o que preciso buscar, o que falta, o que eu percebi, né[75]*"?*	Som inicial das palavras, **produção escrita coletiva com banco de palavras,** bingo do alfabeto, antecessor e sucessor de letras do alfabeto, ordem alfabética, livro didático, estudo das letras K, W, Y, **produção coletiva (cartão, bilhete, escrita de palavras**, jogo da memória para leitura de palavras, divisão silábica, cruzadinha silábica, caixa silábica para formar palavras, letra de imprensa maiúsculas e minúsculas, vogais nasais, caça palavras, rimas, leitura compartilhada, **oferece textos (parlendas, música),** jogos de alfabetização, caligrafia de letras cursivas, **texto lacunado, escrita de palavras com base em imagens**, bingo do som inicial.	*"Diariamente, faço leitura discutimos sobre o que foi lido. Recontam parte da história. Vou perguntando. percebendo [se] compreenderam* [...] *abre-se espaço para a oralidade, o PNAIC falava disso. Na construção das palavras também, não falo: "Ah, é essa ou outra letra". Eles: "como que escreve tal palavra?", e vão falando, um ajuda o outro. Juntam os conhecimentos* [...]*, até que todo mundo compreenda".*
Grupo 2 (Maior IDEB 2019)		
"Temos o Plano de Ensino, faz a parte coletiva comum para todo mundo, somos quatro, montamos o que nada mais é: os objetivos e os conteúdos das matérias. A parte individual é das estratégias. O que você vai fazer para trabalhar o conteúdo para você chegar naquele objetivo. O Plano semanal, os segundos anos estavam fazendo cada um o seu, porém a coordenação solicitou para que tentasse fazer uma coisa coletiva, escolhendo o assunto para a semana, coletivo[76]*".*	Bingo de palavras, preencher lacunas de palavras com letras, **escrever a palavra referente a imagem**, caça palavra, juntar sílabas para formar palavras, associar palavras com imagens, letra inicial e final, **escrita espontânea de palavras a partir de imagens**, famílias silábicas de cada letra, traçado de letras, encontrar a palavra que corresponda a imagem de um banco de palavras, ditado, juntar sílabas embaralhadas para formar palavras, silabário, interpretação de texto, segmentar sílabas, **oferece textos (cantiga, informativo, música, quadrinhos, livros, parlenda, poema), texto fatiado, música sobre o alfabeto, dinâmicas envolvendo leitura e escrita, história com imagens,** sequência didática a partir de histórias.	*"A minha turma é aquela que solicitou o método fônico. Na Educação Infantil, começam a trabalhar a escrita do nome completo da criança. Os alunos não tiveram isso, porque estavam em casa. Precisei aderir à parte fonética da alfabetização, trabalhar as antigas famílias silábicas, a letra e as sílabas daquela letra. Relacionando sim com letras de música, poesia, parlenda, trava-língua".*

[74] PA8 – E2 lecionou na turma do 1º ano em 2022 com 20 alunos e tem 12 anos de experiência no magistério.
[75] PA9 – E2 lecionou na turma do 2º ano em 2022 com 15 alunos e tem 10 anos de experiência no magistério.
[76] PA13 – E3 lecionou na turma do 2º ano em 2022 com 20 alunos e tem 28 anos de experiência no magistério.

[O Plano de Aulas] *"é semanal e geralmente, eu e a* [PA14] *seguimos quase as mesmas coisas. E aí a gente vai pelo que fizemos no planejamento do ano, e a gente vai trabalhando. Mas sempre sentindo a sala. Trabalhamos muito, com a sequência das letras do alfabeto e com a do livro didático. Esse ano usamos as Diretrizes, os Direitos de Aprendizagem e foi junto com a Base[77]"*.	Escrita do alfabeto no caderno, traçado de letras, letra inicial e final, quantidades de letras e sílabas na palavra, pintar as letras do nome no alfabeto, letra anterior e sucessora, pintar a palavra que corresponde a imagem, associar imagem com palavra, caça palavra, centopeia do alfabeto, liga-pontos do alfabeto, colocar a letra inicial nas figuras, **escrita espontânea dos nomes das personagens,** formar palavras de letras embaralhadas, juntar sílabas e formar palavras, família silábica de cada letra, cruzadinha, livro didático, **oferece textos (música, cantiga, receita, parlenda, poema, quadrinhos, ficha técnica para preencher, fábula, quadrinha, advinha)**.	*"Começamos pelo alfabeto... primeiro nas vogais para depois entrar nas consoantes.* [...] *É para reconhecer letras. Focava bastante na questão do som*. [...] *mostrava para eles como fazia com a boca para falar a letra, e pedia para repetirem. trabalho muito com sequência didática de textinhos. Trago uma cantiga, uma parlenda, uma história pequenininha e a gente vai trabalhando aquela sequência e focaliza uma letra"*.
"Para o Plano de Ensino utilizamos a BNCC, diretrizes curriculares, os direitos de aprendizagem que foram dados no curso do PACTO, matriz curricular a gente consulta, o foco fica mais na alfabetização mesmo. Com base no resultado da sondagem diagnóstica inicial, tenho preparado minhas aulas. Pensamos e voltamos a repensar a próxima semana. Anotamos no diário e temos o retorno da coordenação[78]".	Ordem alfabética de letras e palavras, letra inicial e final, letra inicial das figuras, quantidades de letras e sílabas na palavra, encontrar a palavra que corresponda a imagem de um banco de palavras (ditado recortado), associar a imagem com a palavra, pintar ou circular a letra ou sílaba na palavra, preencher com letras ou sílabas ausentes, família silábica de cada letra, caça palavra, silabário, frases enigmáticas, dominó (palavra + imagem) pintar a imagem correspondente a mesma sílaba inicial, cópia de palavra, **oferece textos (histórias, cantigas, informativo, quadrinhos, poema, cartão, música, quadrinha)**, **rimas, formar palavras de letras embaralhadas, texto fatiado, texto lacunado, escrever a palavra espontaneamente a partir da figura** (autoditado), interpretação de texto.	*"Dou continuidade à alfabetização, porque nessa escola já chegam do infantil quase alfabetizados. Estava acostumada com outro nível de crianças,* [antes da pandemia] *mas vimos o quanto avançaram em cinco meses nesse ano* [2022]. *Agora já estão silábicos alfabéticos e alfabéticos. Antes, era ensino com pequenos textos, agora tem que começar do zero, com palavras, sílabas, com bastante leitura. Precisam ler para mim, levo na biblioteca para escolherem suas leituras"*.
[Plano de Aulas] *"faço o semanal. Depois o relatório do trabalho realizado. Gosto sempre de estar colocando as atividades no Diário.* [Para o Plano de Ensino] *a gente consulta todos dos documentos, porque dá um norte. Alguns deles trazem os objetivos de cada situação e as estratégias. O que não funciona a gente modifica[79]"*.	Letra inicial e final, quantidade de letras na palavra, escrever alfabeto e **nome completo no caderno**, associar a palavra com a imagem, traçados de letras, juntar sílabas e formar palavra, família silábica de cada letra, alfabeto lacunado, **palavra lacunada, texto lacunado, fatiado, acróstico**, formar palavras de letras ou sílabas embaralhadas, **escrita espontânea de palavras a partir de imagens de carimbos**, formar frases com letras embaralhadas, letra antecessora e sucessora, **oferece textos (parlenda, cantigas, texto instrucional de brincadeira, receita, poema),** no texto localizar as palavras ditadas.	*"Depende da turma*. [...] *procuro trabalhar muito com livros, com textos. Mas têm momentos que às vezes não pode partir direto pelo texto, aí parto da palavra.* [...] *vai silabando,* [...] *começar pelo alfabeto, letra por letra,* [...] *depois vai silabando, contar histórias pequenas, trabalhar fábulas e outros gêneros textuais, e fomos indo para as frases"*.
"Fazemos o Planejamento Anual depois a gente retoma sempre e grifa e revê no Replanejamento. Na hora que faço o meu planejamento da semana não pego documentos,	**Interpretação oral de histórias**, traçado de letras, **cartaz do nome**, letra antecessora e sucessora, letra inicial, relacionar palavra e imagem, estudo das sílabas simples, bastante desenho, pintura, recortes e colagens, caça palavras,	*"Primeiro faço uma sondagem, para ver como estão. Depois que conheço cada aluno, vou dando atividades, o que cada um precisa aprender, aí você percebe que a sala é bem diferenciada, tem uns*

[77] PA15 – E4 lecionou na turma do 1º ano em 2022 com 16 alunos e tem 10 anos de experiência no magistério.
[78] PA16 – E4 lecionou na turma do 2º ano em 2022 com 24 alunos e tem 27 anos de experiência no magistério.
[79] PA17 – E4 lecionou na turma do 2º ano em 2022 com 22 alunos e tem 30 anos de experiência no magistério.

pego só o que eu fiz e mais aquele que a gente fez anua e fica revendo[80]".	**painel com uma música para os alunos localizarem as palavras, bingo de nomes**, **palavras lacunadas**, alfabeto lacunado, **cartaz com os nomes completos para cada um localizar o seu**, família silábica com cada letra, juntar sílabas para formar palavras, sondagem diagnóstica.	*que eu tenho de ficar próximo. Vou ensinando o cabeçalho, só depois o nome inteiro, fiz uns crachás do nome, trabalhei a quantidade de letra, de vogal, de consoante que tem no nome, assim".*

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

Na leitura e análise das escritas docentes, foi interessante constatar momentos de trabalhos com letras, sílabas, fonemas e palavras ocorridos mediante jogos de alfabetização, brincadeiras ou de formas mais concretas e significativas aos alunos, como na utilização de letras móveis, por exemplo. No entanto, em outras situações práticas de ensino predominavam as atividades de trabalho com letras, sílabas e fonemas sem a contextualização com temas, textos ou em uma sequência didática.

Os textos foram oferecidos, porém, após a intensificação com o ensino das letras, sílabas e fonemas. Estas recebem essa importância devido à concepção de que é preciso dominá-las primeiro para, assim, avançar em leitura e escrita mais elaborada. PA13 até apresenta a possiblidade de trabalhos com textos, inicialmente, porém enfatiza a aprendizagem das letras, sílabas e fonemas.

Nota-se que nesta classificação incluem-se sete participantes do Grupo 1 sendo as pertencentes às escolas de menor IDEB 2019 e cinco do Grupo 2 (maior IDEB 2019).

No **Quadro 17b**, concentram-se os resultados dos relatos dos trabalhos das professoras que *tenderam a partir* de práticas pedagógicas a oralidade, leitura e escrita focalizando mais interações com palavras e textos, que muitas vezes foram utilizados para *contextualizar* o trabalho realizado com letras, sílabas e fonemas, realizando um movimento inverso do apresentado pelas professoras do **Quadro 17a**.

Quadro 17b. Análise do ensino alfabetizador mediante encaminhamentos didáticos que partem de palavras e textos

RELATOS SOBRE PLANEJAMENTO DAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO	DESCRIÇÃO DOS CONTEÚDOS E ATIVIDADES PARA ALFABETIZAÇÃO NO DIÁRIO DE NOTAS (DN)	RELATOS DE COMO ALFABETIZAM
Grupo 1 (Menor IDEB 2019)		
"Planejo a semana e depois registro no diário o que fiz. Estou indo e voltando com o meu planejamento. Elas tinham um Plano de Ensino que era da	Leitura e escrita dos dias da semana, letra inicial, palavras em ordem alfabética, dinâmica com nomes nos balões, alfabeto móvel para formar palavras, completar com letras,	*"Hoje, trabalho assim, tento trabalhar muita leitura, através da leitura vão abrir a cabeça para começar a entender o que é que são as letras... entender para que*

[80] PA19 – E5 lecionou na turma do 2º ano em 2022 com 23 alunos e tem 25 anos de experiência no magistério.

escola, então elas já trouxeram praticamente pronto, só que aí nós tivemos que fazer toda aquela mudança, ler e adequa[81]*".*	relacionar letra e som, **oferece textos às crianças (músicas, cantigas, poemas, receita)**, sequência de fatos de uma história, escrita do alfabeto, família silábica de cada letra, brincadeiras com palavras, encontros vocálicos, escrita de palavras com giz na área externa.	*servem. Então, comecei apresentando uma palavra, essa palavra tem um som, de onde vem o som que essa letra tem e é assim que eu estou trabalhando".*
"Planejo a semana e tento aproveitar o máximo de um texto, tento trabalhar textos todas as semanas, é que são coisas demoradas, alfabetização é demorado. Trabalha com ele o texto fatiado, depois o lacunado. O plano da primeira semana, deu para a segunda e para a terceira. Dá muito trabalho e tem que fazer de novo [...]. *O [Plano de Ensino] está pronto.* [...] *Nós não temos manual do professor dos livros didáticos*[82]*"* [para apoiar o planejamento].	Localizar imagem que corresponda a letra e colocar em ordem alfabética, uso de letras móveis para escrever palavras, brincadeiras diversas, letra inicial e final, **oferece textos (música, cantigas, poema, parlenda), cartaz de música,** encontro vocálico, trabalho com sílabas e suas quantidades, localizar vogais nas palavras, livro didático, bingo de palavras dos textos oferecidos, relacionar letra e imagem, localizar título, autor, rimas, espaço entre as palavras nos textos, caça palavra relacionada ao texto, **reescrita de poema**, **"análise" das palavras do texto**, consciência fonológica, família silábica de cada letra, Cantinhos (jogos e letras móveis), cruzadinha, **texto lacunado e fatiado**, ditado, completar com letras.	*"A partir do texto. Logo no início do ano trabalhei a música do Vinícius de Moraes, 'A Casa'. Dela fiz algumas atividades referentes, depois fui para a "Casa e seu dono". Trabalhei os animais, construímos frases,* [...] pesquisamos *sobre a barata, abelha, um aluno trouxe... um textinho sobre a abelha, o pólen, trabalhamos nele...* [...] *primeiro imagens dos animais do texto, depois coloquei com as vogais faltosas, eles tinham que completar as vogais.* [...] *banco de palavras. Bingo".*
Grupo 2 (Maior IDEB 2019)		
[O Plano de Ensino] "*a gente organiza por ano (todas dos 1º anos), com mesmos conteúdos, só a estratégia que cada uma colocar a sua. Para elaborá-lo, dei uma olhada na BNCC, mas confesso que não tenho muito costume de procurar. Geralmente, vejo no livro didático que aparecem os objetivos de aprendizagem, onde está lá na BNCC, então eu sigo mais ou menos nesse âmbito. O Plano de Aula faço semanalmente*[83]*".*	Associar palavras com imagens, bingo de letras, **escrita de palavras na lousa (com ajuda dos alunos)**, jogos de alfabetização (memória, dominó, quebra-cabeça, bingo), **construção coletiva (painéis, convite)**, painel de rótulos, ditado de palavras, cruzadinha, traçado de letras, letra inicial, família silábica, formação de palavras por letras e sílabas oferecidas, **nomes fatiados**, **alunos escrevem nome na lousa, formar palavras com letras móveis,** som das letras, diagrama de palavra, **uso de livros literários como tema da semana**, Cantinhos (giz e letras móveis na área externa), **textos (receita, parlendas, histórias, poemas/ rimas, adivinhas)**, silabário, em muitas histórias contadas solicitou-se a **escrita dos nomes das personagens**.	*"Não trabalho muito letra por letra, gosto de trabalhar com lista. Nas últimas semanas trabalhamos a temática da festa junina, fizemos muita lista.* [...] *com todo mundo junto na lousa, ou com letras móveis, bastante escrita espontânea, desenhos,* [...] *Atividades para completar com a vogal ou com a consoante que está faltando e quando vou até a lousa para escrever a lista com eles, confesso que uso uma metodologia mais tradicional. Então, não gosto muito disso, mas vi que funciona".*
"O plano inicial, geralmente, faz em grupo na HTPC, com os mesmos conteúdos, mas depois as estratégias são individuais, porque cada um vê a dificuldade da sua sala, e a didática de trabalhar [...], *a orientação da coordenadora era a Base, acho que era a Base e os componentes curriculares...*	Quantidades de letras e sílabas na palavra, letra inicial, contar uma história e fazer uma dinâmica com o nome das personagens, cruzadinha, trabalhar o som das letras (mexer boca), bingo de letras, **música do alfabeto**, **rima, texto fatiado, escrita dos nomes dos alunos (lousa em ordem alfabética, com letras móveis, forca, recortar as letras da revista e montar)**, **uso de livros literários como tema da semana,** fazer	*"Sempre parto da leitura deleite, um livro específico por semana. Não sei se você viu isso no meu diário. Posso fazer outras leituras. Ou assim, no final da aula, pega um livro para ler, tal. Mas por prazer. Agora, para ser trabalhado um livro por semana, destrinchando esse livro, aprofundando, costumo pegar um livro voltado para algum tema. E misturo bastante, assim, o*

[81] PA3 – E1 lecionou na turma do 1º ano em 2022 com 20 alunos e tem 12 anos de experiência no magistério.
[82] PA5 – E1 lecionou na turma do 2º ano em 2022 com 15 alunos e tem 06 anos de experiência no magistério.
[83] PA10 – E3 lecionou na turma do 1º ano em 2022 com 22 alunos e tem 01 ano de experiência no magistério.

O planejamento semanal, começo sempre em HTPI e termino em casa[84]".	painel de rótulos, traçado de letras, acróstico, **cantar uma musiquinha e escrever no caderno**, fazer um painel da música para expor, construir outros painéis, **oferece textos (música, histórias, receita, parlenda, informativo, trava-língua)** e relaciona com as atividades, silabário, pintar palavras no texto, famílias silábicas de cada letra, separar sílaba, ditado, juntar para formar palavras, livro didático.	*construtivismo com o tradicional, né"?*
[No Plano de Ensino] "*acaba trocando com as colegas* [...] *a gente se organiza até pela sequência didática, pelo processo de aprendizagem, organiza dessa forma, para ter um pouco mais de sentido. A gente já vem estudando a Base, as Diretrizes, e coloca junto na hora de planejar. Porque é nessa troca que planeja uma aula, também[85]".*	**Ordem alfabética do nome: cada aluno escreve na lousa**, **apresentou o alfabeto a partir do livro "Bichodário" de Ivanilda Milfont**, dinâmicas com prática de escrita espontânea, bingo de letras com nomes dos alunos, **oferece textos (parlenda, cantiga, poemas, música)** letra inicial e final, quantidade de letras e sílabas nas palavras, ficha de leitura com palavras iniciadas com mesma letra, depois a sílaba, primeiro em silêncio, depois em voz alta, rimas, **texto fatiado, texto lacunado, música com sequência de alfabeto**, relacionar o som com a letra ou sílaba escrita, acróstico, produção coletiva de cartaz, livro didático.	*"Cada aluno tem a sua dinâmica. Na alfabetização acontece muita interação do professor com aluno.* [...] *de início eles não entendem o porquê que têm que aprender a ler e escrever. Trabalho as cantigas que uns já conhecem, outros não.* [...] *se pensar no processo da alfabetização, uma cantiga, poesia, já tem a questão da rima.* [...] *vai fazer uma lista de palavras? Contextualizada! Mas estar contextualizada também na infância, nas coisas que vivem".*
"Planejo semanalmente. Para o Plano de Ensino, a gente pega sempre parte da BNCC, dos direitos de aprendizagem, é feito em cima deles sim, baseado neles, nos documentos. Sigo a sequência dos livros, mas a minha sequência também do alfabeto e das minhas atividades[86]".	Montagem do alfabeto com letras móveis, letra inicial e final, quantidade de letras na palavra, **oferece textos (música, cantiga, parlenda), acompanhar a leitura "com o dedinho no texto"**, associar palavras e imagens, caça palavra, **reescrita de musiquinha**, circular determinada letra no texto, **interpretação de texto**, bingo do alfabeto, quebra-cabeça das palavras, recortar e colar figuras com determinada letra, **escrita espontânea de palavras depois de ler um texto,** montar palavras com letras e sílabas, famílias silábicas de cada letra, escrita de palavras com letras móveis, vídeo com música e sequência de atividades, cruzadinha, confecção de cartão, caderno de textos: escrita espontânea, livro didático.	"Trabalho a sequência do alfabeto para minha organização. Primeiro as vogais e depois o livro Ápis [didático], ele não vem na sequência, então faço a minha sequência dele. [...] para cada letra é trabalhado um tipo de texto, então trago uma receita, musiquinha, fábula, história, vou diversificando os tipos de texto, trabalhando no caderno. Muita oralidade, [...] o nome deles na lousa: 'O LA da Laura. Ó, o L: LA da Laura...'".
"O Plano de Ensino é coletivo. Algumas coisas são colocadas por negociação e entendo que as estratégias podem ser adequadas e algum conteúdo ali eu não vou adotar. No [Plano] *individual sigo muito o Direito de Aprendizagem do PNAIC, são os meus embasamentos. Estudei a BNCC, mas acho que falta muita coisa para o primeiro ano. Por conta que faço*	**Escrever o nome na lousa**, rodas de conversa, letra inicial e final, quantidade de letras nas palavras, cantar musiquinhas e identificar palavras para leituras, jogos de alfabetização (batalha de palavras, quebra-cabeça, bingo de letras e de sílabas, dado sonoro, spiko), **oferece textos (músicas, cartaz, histórias, bilhete, parlenda, trava-língua, ficha técnica, adivinhas), rimas, segue a temática de uma história para as atividades oferecidas**, marcar os	*"Na minha turma, senti necessidade de vir com alguma sistematização... tive criança fazendo garatuja... Como não ensinar as letras? Tive bem essa clareza. Entrei com texto, com o nome, desde o começo. Mas não foi por isso que não abordei o que são as letras. Trabalhei nome articulado aos textos, cantigas, brincadeiras, músicas, enfim, com parlenda. Hoje fico satisfeita com o que eu fiz.*

[84] PA11 – E3 lecionou na turma do 1º ano em 2022 com 23 alunos e tem 12 anos de experiência no magistério.
[85] PA12 – E3 lecionou na turma do 2º ano em 2022 com 19 alunos e tem 23 anos de experiência no magistério.
[86] PA14 – E4 lecionou na turma do 1º ano em 2022 com 17 alunos e tem 29 anos de experiência no magistério.

doutorado, consigo planejar aos domingos[87]*".*	espaços entre as palavras no texto, **escrita de palavras com letras/sílabas móveis** (inclusive a partir de história, música), **palavras lacunadas, textos lacunado**s, solicita a leitura dos alunos silábicos e alfabético, aos pré-silábicos: palavras lacunadas (nos jogos também considera as dificuldades diversificando os jogos), **escrita coletiva de textos, texto fatiado**, identificar palavras no texto, consciência fonológica, **elaboração de um livro da turma,** ditado**, escrita espontânea em duplas e com apoio na correção**, caça palavra, comparar quantidade de letras/sílabas dos nomes, realiza votações para as decisões, produz um "caderno de exploração de sílabas e letras" (trabalho com cada letra, lista de palavras, sílabas, palavra inicial...), **escrita espontânea da continuidade do texto**, livro didático.	[...] *Poderia ter sido melhor? Acho que sempre vai poder ser. Eles entendem a lista como material de consulta, às vezes a criança está com mais dificuldade.* [...] *eu trabalhei muito consciência fonológica com eles... por conta dos meus estudos mesmo: Magda Soares, Artur Gomes de Moraes* [...]*".*

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

As afirmações contidas no **Quadro 17b** mostram que, ao se intensificar o trabalho com a leitura e a escrita a partir de textos e palavras, propicia-se algum sentido e contexto às aulas e, assim as crianças vão aprendendo também as letras, sílabas e fonemas.

As práticas pedagógicas apresentadas não são interacionistas, porém, há muitas ações dos professores deste Quadro que se aproximam um pouco mais de uma aprendizagem por meio da interação da criança com seu objeto de estudo, a leitura e a escrita, e com os integrantes desse processo, os professores e colegas.

Foi possível notar que, nesta classificação, incluem-se duas participantes do Grupo 1 (menor IDEB 2019) e cinco do Grupo 2, sendo a maioria selecionadas neste Quadro, como as pertencentes às escolas de maior IDEB 2019.

- **Comparativo: modo como foram alfabetizadas, modo como alfabetizam**

Diante desta análise, é considerável dispor da oportunidade de realizar um comparativo entre o modo como as professoras foram alfabetizadas com a forma em que dizem alfabetizar.

Para isso, resgatamos da Categoria 1, dos discursos das participantes da pesquisa, os seus processos de alfabetização a fim de comparar com o modo como alfabetizam e refletir, sucintamente, sobre as modalidades de encaminhamentos didáticos alfabetizadores nas duas épocas.

[87] PA18 – E5 lecionou na turma do 1º ano em 2022 com 18 alunos e tem 06 anos de experiência no magistério.

Diante daqueles dados, foi possível destacar dois grupos de modalidade de alfabetização que as participantes receberam na infância, sendo:

● **15 participantes alfabetizadas pelas cartilhas,** expressando que foram *"alfabetizada(s) com a cartilha 'Caminho Suave'"*: PA1, PA2, PA3, PA4, PA6, PA7, PA9, PA11, PA12, PA13, PA14, PA15, PA16, PA17 e PA19.

● **Quatro participantes alfabetizadas por outros materiais ou mais de uma forma** (folhinhas com atividades, apostilas e livros didáticos): PA5; *"fui alfabetizada em escola particular. Era apostilado e cartilha"* (PA8), *"Eram folhinhas de atividades"* (PA10) e *"deve ter sido o sintético, porque tinha sempre as folhinhas"* (PA18).

É importante ressaltar que, todas as professoras disseram que foram alfabetizadas, mediante o **método sintético da silabação**. PA5 expressa sobre a ajuda da genitora com uso de lousa, letras e sílabas, PA8 revela que teve contato com cartilhas e apostilas no sistema particular de ensino, PA9 e PA10 dizem não recordar totalmente de seus processos de alfabetização, porém PA9 lembra haver cartilhas e as associa com sua alfabetização, enquanto PA10 e PA18 mencionam as *"folhinhas de atividades"* que, segundo elas, parecia reproduzir o conteúdo dado pelo método sintético (semelhante ao das cartilhas).

Ao observar os discursos e registros das professoras nos Quadros 17a e 17b, nota-se que, atualmente, há algum movimento de tentativa de distanciamento das ações totalmente diretivas (das cartilhas), sob a conjuntura de um método que persistiu por décadas, *o sintético*, com algumas tentativas de aproximações de ações mais interativas, porém essas ações são isoladas do contexto total do ensino (vimos com mais ênfase essa tentativa desde o início das aulas, entre as ações pedagógicas das participantes do **Quadro 17b**).

No entanto, o ensino diretivo ainda persiste com algumas ações em aulas cuja contextualização e sentido para a criança não são considerados, ou na ausência de uma sequência didática com seus eixos temáticos. Inclusive, foram localizadas atividades fotocopiadas análogas as das cartilhas no DN de PA6, configurando maior aproximação com a modalidade de encaminhamento didático das décadas anteriores aos anos 1990.

Foi possível perceber que, na busca por inovações metodológicas mais interacionistas, as práticas docentes recaiam em ações e atividades mais relativas ao *método global*, em que o ponto de partida localiza-se no trabalho com um texto, porém, o produto final é de alcançar os estudos das sílabas e letras; normalmente, quando realizam um projeto, é o temático[88], porém,

[88] Nos projetos temáticos o ponto de partida é sempre o ensino. Seu planejamento, organização e direcionamento são ativos na atividade docente e, majoritariamente, passivo na ação discente; o que difere da Pedagogia por Projetos.

não foram localizados registros deste trabalho; a leitura e a exploração de obras infantis ocorrem nas aulas quando terminam as atividades ou em momento de "biblioteca", tentando interagir as crianças com os livros para além da leitura deleite; ou buscando trazer, em alguns momentos do ensino, contextos mais próximos do cotidiano da turma e da própria infância.

Na parte final, a seguir, daremos ênfase às *conexões*, ao identificar as possibilidades e limites delas entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas alfabetizadoras, na concepção das participantes da pesquisa, a fim de conduzir os resultados a uma discussão teórica no subitem 5.2.

C) Conexões entre teorias educacionais e práticas pedagógicas: enfoques dados pelas alfabetizadoras

Essa última subcategoria trata, notadamente, dos dados que revelam as concepções das professoras participantes da pesquisa sobre quais são os limites e as possibilidades de haver ou realizar **conexões** entre o acervo de conhecimentos teóricos acadêmicos, "adquiridos" no percurso das formações e da vida, e o exercício da prática pedagógica para desempenhar a profissão de alfabetizadora.

A partir do método indutivo de análise de dados pudemos identificar **possibilidades e limitações**, manifestados nos discursos docentes, em momentos que poderiam ser realizadas conexões durante a aprendizagem das participantes ou no exercício de seu trabalho docente.

Por vezes, o que foi classificado como *limite* poderia se reverter em ideias de *possibilidades* e vice-versa.

No entanto, para uma melhor análise, a seleção foi mediada pelos resultados das falas advindas de entrevistas semiestruturadas com as alfabetizadoras que, ao refletir sobre os seus processos de formações e de ações docentes, pudessem emitir uma concepção sobre essa relação considerando o conhecimento estudado e o vivenciado (teórico e prático) quando alfabetizam crianças.

O **Quadro18** contém observações mais diretas concernentes a essa temática apresentada pelas participantes nas entrevistas semiestruturadas. Ao final, será feita a análise dos resultados.

Quadro 18. O que dizem as alfabetizadoras sobre as conexões entre teorias e práticas

PARTICIPANTES	LIMITES DE CONEXÃO ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS	POSSIBILIDADE DE CONEXÃO ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS
PA1 - E1, 38a, G1	*"A teoria acaba sendo diferente da prática mesmo, porque a gente vê que muitos não ficaram dentro da sala de aula para ver como que funciona".*	*"Mas é importante a gente analisar a teoria, porque não é do nada que isso também surgiu.* [...] *ali tem um estudo muito bem aprofundado sobre a alfabetização, da construção do*

		conhecimento do aluno e acredito que os dois são importantes, tanto a prática quanto a teoria, porque ***para termos uma prática, temos que ter tido algo, tem que ter um conhecimento anterior para poder pôr em prática*** [...] *A teoria e a prática, gente, são importantes, tanto quanto para poder lidar com toda essa situação e as novas que vão surgindo".*
PA2 - E1, 37a, G1	*"*[...] *se for considerar a formação que tive com a prática que tenho hoje, é totalmente diferente. A teoria lá da sala de aula, é como eu disse, deixavam os alunos como se fossem só vítimas, não era bem isso, não tinha essa visão e não tenho hoje também. Então,* ***aquela teoria pode dar muito certo na sua escola, mas na minha não.*** [...] *na alfabetização, por exemplo, a teoria lá dizendo que a gente tem que ser construtivista, porque o construtivismo é maravilhoso. Sim, acredito, mas uma criança que não tem estímulo nenhum em casa, o construtivismo para ela só se ela for autodidata! Você vai entregar o negócio para ela, ela vai deixar aquilo ali ou vai brincar de montar em cima, um monte de letrinhas, vão fazer uma pilha de letrinhas. E a criança que não tem estímulo, muitos não têm interesse também, não dá certo. Então é isso,* ***a teoria nem sempre dá certo para todo mundo****".*	*"A gente precisa entender a demanda daquela escola, a minha escola pode ser diferente da sua.* [...] *Então, a gente tem que pesquisar,* ***tentar misturar as teorias e ver o que dá certo para sua sala****. Se o construtivismo está dando certo para um aluno, legal, vamos continuar com ele nessa linha, mas por outro não está, vamos para outra linha, porque ele não pode ficar para trás. Não estou dizendo que ela não dá certo nunca, em algumas situações ela vai dar certo.* ***A gente tem que sentir onde que pode colocar a teoria ali ou não.*** *E qual teoria, só isso. Porque tudo tem teoria, né? Independente da prática que você está fazendo, você está seguindo uma teoria de alguém. Não está inventando da sua cabeça.* [...] *pode ser que não dá certo tudo do Paulo Freire, então, você pega um pouco da Emília Ferreiro, um pouco de outro".*
PA3 - E1, 50a, G1	*"O que as professoras falam é que: 'Ah, manda o fulano vir para sala de aula para ver... como que é aqui. '. Não é isso que elas falam?* [...] *eu entendo o que elas falam, porque existe muita coisa que é cobrado da gente que desmotiva, mas tem também o fato de que o professor fica muito cansado... fica muitos anos dentro da sala de aula, chega uma hora que esgota, aí não funciona mais, tenho uma opinião sobre isso. Então, a prática vai ser difícil, já cansou.* ***Muitos desafios a gente não consegue resolver sozinhos****, entendo,* [...], ***várias coisas acontecem****, Ai, não acrescentou ali. Na alfabetização tem a Emília Ferreiro, por exemplo, acho que a gente acaba indo e voltando nela,* ***é difícil conseguir trazer para o nosso dia a dia dentro da escola pública****. Porque assim, é uma maravilha, mas eu não sei se a gente consegue assim...* [...] *é legal, aquilo vai brotando, a criança vai criando e vai ligando e trazendo vários aspectos, você não trabalha uma coisa sozinha, trabalha tudo junto, porém acho que na escola pública a gente não consegue isso, é difícil...".*	*"Acho que existe um distanciamento nessas duas situações, porém quando precisa entender algo,* ***a gente vai para teoria, não tem jeito.*** *Recorro às pesquisas, nem que seja alguém que está falando, mas baseado alguém. É lógico que a prática é* ***totalmente diferente em muitos aspectos e existe um distanciamento, mas ao mesmo tempo um está ligado ao outro.*** *Falta gerar uma discussão: "ah, gente, então, o porquê está acontecendo isso, não é para ser desse jeito". Talvez assim aprenda muito mais".*
PA4 - E1, 41a, G1	*"Lógico, tem coisa que aplicar em sala de aula foge muito da nossa realidade. Nessa última HTPC, mostrando ali né, o professor fazendo aqueles agrupamentos. Eu não sei... vejo que na nossa realidade no município, ainda é difícil, né? Mas também*	*"Penso que a teoria é importante sim para nossa formação. Porque* ***tem que partir de algum princípio, tem que ter um ponto de saída e de chegada,*** *né? Então,* ***é a partir das teorias que a gente vai ter esse conhecimento****.* [...] *e se a Rede propõe algo tem que ter essa formação,*

	falta essa formação, essa base teórica para o professor *[da Educação Básica].* [...] *Não é pensar numa teoria que deu certo lá na cidade de São Paulo, trazer para nossa realidade de Rio Claro. Esse é o meu ponto de vista".*	*né? Aí sim, eu vejo que a teoria e prática, elas vão caminhar juntas.* [...] *na alfabetização penso que se fundamenta muito entre Piaget e Vygotsky, mas ainda também não tem nada definido, se a Rede é totalmente Piaget ou totalmente Vygotsky. Vejo que essas duas teorias, caminham meio que juntas ali, né? Mas penso que se tivesse algo bem determinante,* ***porque tem crianças que passam pelas fases do desenvolvimento, da alfabetização, da escrita, mas acho que o meio também interfere muito nessa construção****, né? Então, penso que se tivessem algumas teorias que pontuassem qual o melhor caminho a seguir,* [...] *ajudaria muito sim a nossa prática. Para saber lidar com esses desafios que a gente está enfrentando".*
PA5 - E1, 28a, G1	*"Sempre gostei de ler suspense, romance... e aí* [...] *vem direto com o Piaget na sua mão e fala: "Vai!". Aquilo para mim... lembro que, no início, perdia muito tempo com parágrafos, até hoje assim, penso que... a gente vai dominando esses conceitos da leitura com o tempo. Porque também peguei Bourdieu há pouco tempo,* [...] *perdia muito tempo para ler um parágrafo. Parecia que o texto estava em português, mas eu tinha que ir traduzindo, com parágrafos muito longos, aquilo me cansava. Então assim, no início, achei que teria mais facilidade, a gente pensa que isso acontece pelo fato de ser Humanas, mas não* [...] *foi difícil.* [...] *o meu olhar* [em cima] *... de todo o nosso percurso aqui. Porque* ***já são ligados, mas as pessoas... a educação, a formação,*** [...] ***parece segregar os dois, não sei, acaba deixando um muito distante do outro.*** *Porque não é achismo*, [...], *e é um erro muito grande, achar que vou aplicar alguma coisa porque acho que é assim. Eu acho, ok. Mas, tem o porquê de achar isso, por que é adequado na minha sala de aula"?*	*"Eu não acho que... uma coisa pode ser abandonada, vamos jogar no lixo tudo isso e pronto. Tenho isso daqui agora.* [...] *e acho que, inclusive o problema está nessa* ***segregação, prática e teoria****. Tinha que* ***encontrar ali um meio termo****, algo que ligue os dois. Então assim, não vejo como... as duas são necessárias, e as duas têm o seu grau de importância.* ***Sem a teoria eu não conseguiria ter embasamento****.* [Você já precisou recorrer a algum texto acadêmico?]' *sim, e sempre vai ocorrer isso, vou precisar de pesquisadores que tenham estudado, que têm para embasar o meu trabalho, mas isso sou eu, sei que* [...] *precisamos tomar cuidado com os achismos sem embasamento".*
PA6 - E1, 41a, G1	*"Na verdade, a gente trabalha na prática. O dia todo o trabalho é prático, dinâmico. Tenho que ensinar as crianças a fazerem algo,* [...] *estão ali para aprender e* ***é um trabalho que é diferente de quando você vai pesquisar algo, além disso, tem o tempo****,* [...] *a teoria acaba esquecendo isso, mas o tempo é um grande recurso e é limitado,* [...] *tenho tempo para tudo! Para fazer isso, aquilo na escola, tem os momentos que são cronometrados, vai tempo. Como falo, gosto do construtivismo, acho muito legal,* ***mas aquilo ali não condiz com o tempo que tenho, infelizmente****.* [...] *Então, às vezes falta realmente* ***explicar o que a teoria vai trazer e repensar a falta da prática no curso de Pedagogia****, porque muitos não dão importância para a teoria, porque*	*"Ora, como encaixar aquela prática naquele tempo?* ***Pelos métodos mais fáceis de serem aplicados, né?*** *Tenho uma amiga que fez Magistério,* [...] *e falava: "no Magistério ensinava até a cronometrar o tempo, quanto tempo ia durar uma atividade, como apagar a lousa"* ((riso)). *Tinha umas coisas bobinhas, mas que fazem parte do nosso trabalho. Assim, como os médicos aprendem, como o cozinheiro aprende a lidar com a faca primeiro, antes de cozinhar, não é?* [...] ***a minha formação teórica da pós me trouxe uma maneira de avaliar e fazer uma sondagem melhor daquilo que trabalhei e do que a criança criou****, achei que depois, com os cursos, trouxe um modo de ter um olhar ali diferenciado para a dificuldade, às vezes. Por exemplo, no infantil, a criança que pintava fora do retângulo, isso influencia depois. Então,* ***tem que saber diferenciar, porque a parte prática***

	querem o prático, que faltou. [...] *como lidar com os instrumentos, a gente não aprende a lidar com o giz, com nada disso que é do nosso trabalho, não é? A gente não aprende as coisas práticas do dia a dia da nossa profissão, as coisas que muitos acham insignificantes, mas que fazem a diferença".*	***é aquilo que eu faço, o que eu manipulo, isso é a parte prática, mas tenho que ter um fundamento teórico, porque o meu trabalho não é só prático****, não trabalho com uma máquina* [...] *mas com um ser humano e a teoria traz esse fundamento. Eu acho que se casar os dois, fica ótimo,* ***difícil é saber a medida****".*
PA7 - E1, 41a, G1	*"Isso era um indagamento que a gente já fazia lá em 2010, 2008, 2007 que a teoria estava muito distante da prática. Veja bem,* ***esses documentos oficiais, federais, muitas vezes não são assim, produzidos com pessoas da educação****. Às vezes vem muitas pessoas de fora, ou às vezes vêm muitos teóricos, muitas pessoas estudadas. Mas não pessoas que estão ali no dia a dia mesmo da sala de aula, sabe, que conhecem todos os desafios de uma sala, assim, multisseriada, desde inclusão até criança que...* [...] *uma sala é multisseriada em todos os aspectos. Entendeu? Aí, a pessoa pré-dispõe para o governo federal, em elaborar um documento no qual* ***ela nunca pisou numa sala de aula, a não ser quando ela era estudante****. Então isso é uma coisa que não deveria acontecer. Não é pessoa que... não desmerecendo você e seu curso. Entendeu? Todas as pessoas têm seu mérito. É, mas não só convidar 50 doutorandos, ou só porque têm doutorado. Entendeu? Mas a pessoa nunca deu uma aula.... Aí, existe a lacuna, porque muitas vezes foram produzidas por pessoas que não fazem parte dessa realidade. Não estão presentes no cotidiano da educação".*	*"Esse currículo de Rio Claro, que estão querendo* [implementar] *com a participação dos professores, isso achei bem legal. Porque é quem deve participar.* ***É o professor que tem que produzir esse documento, é o professor que está ali no dia a dia****".*
PA8 – E2, 36a, G1	*"Já usei essa frase que teoria não tem nada a ver com a prática, muitas vezes. Tudo que a gente aprendeu na faculdade tanto tempo atrás,* ***a gente acaba caindo em esquecimento e, realmente, se quiser lembrar,*** **[...]** ***fazer uma relação, a gente tem que buscar.*** *E a gente cai em esquecimento,* ***não estuda,*** [...] *e daí vai lá nos cursos: "Não, não é bonito só a prática... só a teoria que é bonita!".* [...] *não é ouvir isso, a gente precisa enxergar isso na nossa realidade, na nossa sala de aula, assim fica mais fácil para a gente interpretar e entender".*	*"Só que assim,* ***se a gente busca, encontra o porquê daquela teoria.*** *Quando a gente está na prática vem alguém e fala: "Ah, mas tem isso e isso na teoria****...". Se a gente aprofunda, sim, tem correlação.*** *Mas acho que* ***poderia ser de um jeito que a gente, em sala de aula, pudesse entender melhor, podia ser mais exemplificado****, entendeu? Como diz 'desenhar para gente entender'. De várias realidades, pública e particular. Logo na formação, trazer uma melhor relação com discussão sobre essa relação talvez.* [...] *na formação, trazer a sala de aula para a formação, realmente...* ***A teoria é essa, a prática é aquela, mas trazer a prática para a formação****. Entendeu? "Ó, você vai chegar, você pode deparar com um aluno que faz isso e isso". O que está acontecendo nessa fase dele? O que tem que trabalhar? O que tem que voltar atrás? Onde erramos? Entendeu? Se fosse uma coisa assim, mais prática,* ***a teoria fosse mais prática assim, de exemplificar mesmo****, acho que poderia trazer isso mais rápido para nossa sala de aula, não precisava ficar buscando isso na teoria. Acho que seria mais fácil se entender, visualizar e interpretar*

		[…] ***a gente tem que se aprofundar muito para entender a teoria****”.*
PA9- E2, 37a, G1	*“Acredito assim, que a universidade apresenta para você as teorias, mas quando você vai para a prática você tem que* ***retomar as teorias****. Porque se você acreditar que porque já estudou lá na faculdade: no primeiro semestre da faculdade vi um conteúdo, depois de quatro anos, chego na sala de aula e* ***vou me lembrar daquela teoria que vi no primeiro semestre****? Eu não vou lembrar, a gente é ser humano, não é computador..., **acredito que o problema, assim, essa desconexão que esteja havendo pode ser uma falta de estudo das próprias professoras, de retomar aquilo que foi feito****. Não é porque estudou uma vez que vai lembrar para sempre. Acreditam assim, que o construtivismo é um método, algumas pessoas falam: “Ah, eu tentei o método do construtivismo e entendi”. Quer dizer, ela não entendeu o que é o construtivismo! Não é um método, é uma teoria de desenvolvimento. Percebo que na minha formação faltou sim, na alfabetização. Mas não saber sobre isso, não posso só culpar a universidade, porque ela me falou sobre algumas teorias, como a criança aprende. Quantos livros tem que falam sobre esse assunto? Então, uma professora, como o meu caso, que não sei falar para você de ponta cabeça como que funciona, aí* ***é um problema com a formação pessoal do professor****. Então, acredito que o professor tem que buscar também. Então, se tem espaço na escola para fazer a formação, se teve a formação inicial, tem formação continuada, tem HTPs, e o professor não saber, é triste”!*	*“Quando você vê ali na prática aquilo, você tem que resgatar, ver o que a teoria está falando a respeito disso,* ***em que aspecto que ela se encaixa ou não.*** *Como a teoria do desenvolvimento humano, por exemplo, do Piaget, do construtivismo. Então a professora teria que retomar esse conteúdo,* ***teria que voltar lá na teoria, fazer uma releitura, estudar, não só uma vez, várias vezes.*** *Porque ela teve teorias, aí chegou na prática, se deparou com alguma dificuldade, vai ter que procurar nessa teoria o que fala sobre aquela prática ali. Porque se ela não tivesse a teoria na faculdade, não saberia que aquilo é uma dificuldade, quando se deparou com ela,* […] *viu que ali tem um conflito* […]*. Então, ela vai procurar o porquê,* ***sabe onde procurar*** *e vai ter um aprendizado naquele momento”.*
PA10 – E3, 24a, G2	*“Acho que está distante a teoria da prática, mas pelas* ***condições de trabalho que a gente tem****, a nossa realidade de trabalho, que é muito difícil, é muito precária. Porque, assim, a gente ganha mal, trabalha demais fora da escola, os momentos que temos de formação muitas vezes são ocupados por* ***muita burocracia****, muita papelada, muita documentação, então, a gente acaba até se revoltando... **quando a gente vê, a gente está reclamando da teoria****,* […] *mas é por conta da nossa realidade trabalhista isso acaba ficando distante”.*	*“Então, se a gente tivesse melhores condições de trabalho nós, professoras, com certeza seríamos muito mais próximas da teoria. Mas a teoria vem para nos ajudar, e acredito que ela tem que andar junto da prática”.*
PA11 – E3, 48a, G2	*“É, acredito que precisava ter mais relação com a prática.* […] *não que esteja distante, mas tem que* ***pesar as duas coisas****. Mas a gente tem que* ***ver a realidade daquele momento****”.*	*“Falando assim, bem claramente, sem enfeitar nada, não está distante,* ***a gente tem sim que recorrer à parte teórica.*** *Porque, claro, se o assunto está lá na parte teórica é porque teve estudos desenvolvidos para se falar dele, daquela maneira. Mas então, tenho que trazer aquilo como um fundamento para o meu trabalho, com certeza. Mas o que vai dar certo*

		no meu trabalho? Como que as crianças vão sair alfabetizadas? Também ***não posso ficar amarrada lá só na teoria... se aquilo não está servindo para minha sala de aula****. Tem teoria que ajuda. Por exemplo, as fases da escrita, é uma coisa que me pego muito para entender como meu aluno vai para próxima fase, tenho que entender essa fase".*
PA12 - E3, 48a, G2	*"Então a teoria sozinha não lhe acrescenta, naquilo que você precisa para ser professor, sozinha, assim, se não tiver a prática. E da mesma forma a* ***prática é uma ferramenta****, é muito mais prático você vai resolver ali, só que se você não estiver entendendo aquilo, para que serve, pensar na criança, no desenvolvimento, na maturidade e tal, às vezes você fica 'chovendo no molhado', faz uma coisa que não tem sentido.* ***Nem sempre só porque é prático tem sentido****".*	*"Então assim, a prática e a teoria, é como falei, a gente teve a teoria, depois a prática na faculdade, mas aí você tem que* ***voltar para a teoria e voltar lá na sua prática de novo****. Para você ver se enxerga essa relação, ver se seu trabalho evolui um pouco mais, porque você tem uma amplitude. É uma questão de você olhar o mundo e não olhar só para o seu próprio umbigo, você tem que olhar para o todo. Então, a forma de abordar um conteúdo, que não é só pela atividade prática, faz com que comece a ver outros caminhos para o desenvolvimento da criança, que é a oportunidade que tem de aprender e elas não podem esquecer. Os Cursos de Pedagogia precisavam, agora que não tem o Magistério*, [...] *a estrutura do Curso da Pedagogia* ***precisava ser um pouquinho mais aberta para essa parte prática****. Refletir: 'como é que eu chego na sala de aula?'* ***Eu não chego na sala de aula se eu tiver só a teoria na cabeça, os alunos vão subir na sua cabeça!*** *Mas não é a regra estou falando, realmente, daquilo tudo que vivenciei".*
PA13 - E4, 48a, G2	*"Tem uma diferença sim, entre teoria e prática, tem muita coisa ali que a gente vê no papel, que é tão bonitinho, que é tão lindo o escrito. Às vezes a gente chega e fala: "Nossa, por que, não é assim? O escrito aqui está tão legal. Por que quando chega na sala de aula não é assim?". Como eu já comentei com você,* ***'na teoria, a prática é outra'****. Mas a teoria passa uma coisa para a gente e quando cai ali no chão da escola, a gente fala: 'Não, aqui não vai dar certo assim'. Sabe? 'Não é assim, vamos mudar, vamos do outro jeito'.* [...] *a escola chegou para mim em 97: 'Ah, é o construtivismo, é o construtivismo, é o construtivismo'. Chegando lá na hora, não, não é, cadê o construtivismo? Não adianta! Então, a teoria estava linda, o construtivismo tal,* ***mas na prática ele não virava, não dava ali, não cabia****.* ***Então aí na teoria, a prática foi outra, precisamos mudar.*** *Eu acredito, que o meio social da criança interfere em tudo isso, sabe? No ensino e na aprendizagem dela. Então, o que dificulta a teoria chegar junto e a prática ser o que a teoria fala, é um pouco também do meio que a criança está chegando. Também, a gente tem uma sala muito heterogênea* [...] *e nós estamos recebendo muitas crianças laudadas sendo o público-alvo de atendimento especial a gente não sabe o que está*	*"Acho que teoria não fica sem a prática e a prática não fica sem a teoria.* [...] *Então, tem muita teoria que ajuda sim, até* ***a clarear o trabalho para a gente****. Uma criança que tem estímulo em casa, ajuda e apoio, a alfabetização dela vai acontecer rapidinho, o trabalho vai fluir muito bem".*

	acontecendo... É um número alto. [...] *Agora, assim, não sei dizer que teoria ajudaria nisso".*	
PA14 - E4, 53a, G2	*"Quando você está estudando a parte teórica e não tem a prática, está ali e faz aquela leitura, mas não tem o entendimento da realidade. Vamos supor, a professora lá aprendendo as hipóteses de escrita, mas se ela não vê o aluno escrevendo,* ***não vai conseguir nem analisar o que está ali.*** [...] *Então se está estudando, estudando e não vê o que acontece... você realiza as leituras, tem essa melhor compreensão dos textos, porque você vivenciou isso o tempo todo, mas é preciso ver o que acontece... Só que daí, não sei, posso estar falando besteira, quando tem alguma estagiária, eu já tive, elas vêm dar aula, mas não vem um professor junto* [...] *Então,* ***aí que falta, eu acho importante, porque ela vem dar aula, mas quem que vai ter que dar a devolutiva para ela?*** *O que é que ela fez de certo e de errado? Ela vem, assiste as aulas, prepara a dela, mas tem que ter um professor com esse olhar e com conhecimento, que vai dar a devolutiva para ela (ou outras amigas da sala que também estudam, não sei). Porque* [...] *elas pedem para a gente: "ah, você vai assistir a minha aula". Eu posso até assistir, mas você fica meio:* ***poxa, eu que vou dar essa devolutiva para ela?*** *Será que ela vai ficar chateada?* ***Será que eu posso? Será que eu não posso? Eu não sou a professora dela!*** *Então, às vezes, a gente pode até estar escondendo algo que poderia dar esse retorno para ela,* [...] *mas ela vem dar aula na minha sala e eu que vou falar que ela fez isso errado? É complicado".*	*"Eu voltei a ler sobre avaliação porque também estou vendo avaliação, mas agora com um outro olhar,* ***porque tenho a prática junto, antes a gente está lendo por ler, para fazer um trabalho ou um seminário, alguma coisa assim, para se formar ou até para um concurso.*** *Se você for ver, o ideal seria que, vamos supor, na UNESP teria uma escolinha do lado, não é assim? Ou mesmo elas estarem vindo... elas já fazem seus estágios no município, vai visitando, estudando, devem ir lá ver, 'que horas que eu posso dar essa aula?'.* [...] ***é preciso que a professora acompanhe, para ela dar a devolutiva, ela estar tendo o seu olhar.*** [...] *Ou, sei lá, ter uma ficha, alguma coisa, para a gente estar acompanhando e estar respondendo, não sei, para estar ajudando melhor, porque às vezes na fala,* [...] *fica chato, não é? Porque no Magistério tanto a professora como nós que estávamos lá no fundo da sala, todas estavam observando... a gente escrevia o que estava observando da amiga. Daí, na aula a gente falava: 'Vamos ver a aula da Rosana'. Vamos supor, daí ela falava: 'Ah, eu analisei isso'. Então todo mundo dava pitaco dessa aula, então você ficava ali mais esperta e ouvia os pontos positivos e negativos. Eu só acho importante essa parte da prática mesmo, vivenciar a prática,* ***senão fica para a formação continuada e acho que o município também tem que estar retomando esses conhecimentos de alfabetização****, tanto na prática, como na teoria e acompanhar essa prática, ter esse tempo de acompanhamento durante o ano todo, dessas práticas, atividades que estão sendo aplicadas".*
PA15 - E4, 35a, G2	*"E aí eu falo, são coisas que às vezes se você não estuda, vai deixando passar batido e você vai ficar naquela mesmice do que diz que já sabe e não se atualiza,* ***você não se moderniza para ajudar eles****. Então, às vezes você acaba ficando naquela coisa batida, daquele* ***método repetitivo****. Até na prática. Nada contra, cada um trabalha do jeito que quer. Mas, por exemplo, quando comecei ia muito pelo tradicional, que todo mundo fazia, só que depois você vai enxergando que têm coisas que não dá certo, que têm coisas que não tem mais como você ficar fazendo. E às vezes você precisa de um de olhar ali, um autor. Porque Vygotsky, Piaget, a gente já sabe eles de cor, vamos dizer assim. Mas tem coisas deles ali que você não vai conseguir trazer hoje ali para trabalhar dentro da sala de aula. Não dá, porque não que não tenha como, mas você acaba ficando meio perdido ali.* ***Você***	*Não existe bom profissional que não se atualize, estudar é atualização. E tem que ir se adequando. Às vezes os autores, essas teorias, ajudam a gente a enxergar... dar esse feedback assim, e enxergar aquilo que você quer fazer,* ***mas você não sabe como. E aí vêm esses autores que são releituras da prática deles, mas com uma linguagem mais moderna, mais atualizada, aí você enxerga ali onde que está a prática deles****.* [...] *aconteceu isso com os textos da Magda Soares, as teorias da Emília Ferreiro são muito mais esclarecedoras com ela falando, porque às vezes você fica lendo... apesar que a Emília Ferreiro não é tão complexa assim de se entender. Mas, ver a visão da Magda Soares, já era uma visão até mais assim, dinâmica, mais fácil, às vezes, do que você entender o que a Emília Ferreiro queria dizer. Então, acho que* ***é importante buscar os novos autores, porque eles releem todos os teóricos lá atrás, mas com um olhar mais moderno.*** *E não adianta a gente falar que não facilita* ***porque***

	tenta seguir à risca ali, mas quanto mais lê, menos entende. *Aí quando começa aquelas palavras difíceis que você estava estudando, você tem de ficar com dicionário do lado, porque senão não conseguia. Porque quando você chega na sala de aula,* [...] ***fica tentando encaixar na sua cabeça aquele monte de teoria, onde que vai se encaixar ali e quando fui ler esses novos autores,*** [...] *consegui enxergar tudo aquilo que aquele* ***teórico falava com aquelas palavras difíceis que não se entendia****".*	***facilita***. [...] *Então, acho que tem que partir do professor também. A teoria está lá, para quem quiser aprender, mas se eu não for atrás,* ***se eu não tentar encaixar com o que estou fazendo, de nada vai adiantar*** *nem a minha prática nem a teoria que está lá".*
PA16 - E4, 47a, G2	*"Evidenciou-se um distanciamento maior entre teoria e prática após a pandemia, porque estamos perdidos.* ***É um processo demorado saber fazer essa relação***. *Antes [da pandemia]* ***a teoria já estava incorporada na prática****, agora não sabemos o que fazer inicialmente. Agora nem todos os alunos do 2º ano vão sair alfabetizados. A teoria me fala que a criança tem um tempo maior para desenvolver* [a aprendizagem] *e por isso tudo o que estamos fazendo, realizamos sem o respaldo da Secretaria* [SME], ***estamos fazendo o que achamos que devemos fazer****".*	*"Se tivermos um norte poderia dar um melhor resultado? Não sei. Então,* ***teoria e prática devem estar equilibradas e orientadas para serem, realmente, cobradas e colocadas no trabalho****".*
PA17 - E4, 55a, G2	*"Eu não vou chegar em uma escola e dizer: "ai, eu vou dar aula, hoje eu resolvi, vou fazer isso, acabou".* ***Eu tenho que ter a teoria, eu tenho que ter o estudo e a formação!*** *Tem coisas que vai servir, vai dar certo? Vai. Tem coisas que não. E tem pessoas que falam assim: "Ah não, isso não me serve".*	*"Tem que ter a teoria* ***e tem que ter a prática***. *Elas têm de caminhar juntas. Esta, não serve para você usar na prática, mas* ***serve para você pensar, refletir e ver como vai usar, ou como você usaria numa outra situação.*** *Você pode não usar hoje, mas você pode usar depois. você tem que estar sempre atualizando, lendo, vendo essas práticas, as teorias e buscando, cada vez mais, porque professor não pode parar".*
PA18 – E5, 28a, G2	*"Eu não vejo assim,* [...]: *"Ai, a teoria uma é coisa, a prática é outra". Não sei se é por conta de ter continuado estudando, claro que tem toda essa... minha trajetória. Então,* ***eu enquanto também, uma pessoa que está pesquisando****, não consigo pensar assim.* [...] *Agora, mesmo estudando alfabetização, estou estudando mais o Sistema de Escrita... por exemplo, me deparo com alunos aqui que têm dificuldade.* ***E aí, volto nos textos da Magda Soares, Artur Gomes de Morais****, que é o que eu mais me embaso, até na minha pesquisa.* [O que está buscando entender?] *Como trabalhar com essas diferentes hipóteses. Porque* ***eu, particularmente, não consigo vir para a sala e trabalhar com todo mundo tudo igual.*** *Claro, que não a todo momento. Mas assim, aquele aluno meu que está pré-silábico, não consigo dar a mesma atividade para um aluno que está alfabético. E aí... começo a entrar em crise*! [...] *Porque quando vou para as observações da minha pesquisa,* ***os professores não fazem tanto essa***	*"Eu me lembro que no começo,* [...] *eu pegava os textos da faculdade e* ***estudava as práticas que a gente tinha com a professora de Alfabetização*** *[nome], que ela mostrava para a gente, eu retomava tudo isso.* [...] [cita outro exemplo que vivenciou na Educação Infantil] *eu e a coordenadora conseguimos chegar na ideia de trabalhar 'conhecimento físico' para um projeto juntas. Para mim, foi um desafio, porque 'conhecimento físico', eu tinha aprendido lá [na disciplina de Educação Infantil], mas é uma coisa que por mais que se sabe que no Infantil precisa, a gente é atropelada, às vezes eu não trabalhava, assim, com tanta sistematicidade.* ***E aí, voltei em todos os textos sobre 'conhecimento físico', antes de montar o projeto. Fui estudar de novo...*** [...] *O próprio doutorado, acabou que me ajudou muito também ao fazer levantamento de pesquisa. Então nas pesquisas a gente vai lendo, eu fiz fichamento de dissertação, de tese, tudo, de artigo.* ***Aqui*** **[como professora]** ***procuro trabalhar com grupo [de alunos]. Foi uma saída que tive, trabalhar com os grupos e com os jogos.*** [...] *Aos alunos que estão alfabéticos, dou um jogo, alunos que estão pré-silábicos,*

	diferenciação. [...] [E como que você consegue realizar isso?] ***Então, eu*** [...] ***volto para as teorias, eu volto para os textos****".*	*dou outro jogo, ou então, converso com eles para não expor, lógico, as crianças, criança que está com dificuldade,* [...], *parto do mesmo norteador lá, por exemplo, o mesmo texto, mas o pré-silábico solicito uma coisa, para o alfabético estou solicitando outra".*
PA19 - E5, 54a, G2	*"Porque às vezes leio algum autor, na verdade às vezes eu não concordo. Mas* ***eu gosto de ler para ver****, sabe,* ***o pensamento****, já falo assim: "ah, meu Deus,* ***acho que esse daqui não teria prática dentro da sala de aula****". Pois, a sala de aula é diferente, é totalmente diferente! Gosto de ficar lendo para fazer esse paralelo. Mas* ***bastante coisa a gente usa, nos estudos que a gente faz****. Leio muita coisa assim... principalmente da Educação Especial e da Alfabetização".*	*"Acho que para mim, o que aprendi usei a teoria. Usei mais a teoria do que a prática. Eu não acho que não tem relação, acho que tem relação, porque* ***a gente aprende todos os dias****. É, não tem como. Imagina que a gente... não vai voltar vazio. Eu acho que, nossa, para mim foi muito útil o que aprendi.* [...] ***A gente aprende muito na teoria, depois usa na prática o que acha que é válido, né? Nem tudo, né? Fico assim, refletindo****".*

Fonte: autoria própria mediante dados de pesquisa (2024).

Esses posicionamentos das participantes sobre o assunto, os quais foram elencados no **Quadro 18**, levam a interpretar e identificar as concepções docentes a respeito dos limites e possibilidades de *conexões* entre teorias acadêmico-educacionais e práticas alfabetizadoras.

Ao extrairmos algumas dessas concepções, subjacentes aos discursos das professoras, estas permitem-nos refletir sobre as interferências e contribuições desses fatores com o processo de conectar estas teorias e práticas.

Os limites das conexões entre teorias educacionais e prática alfabetizadoras

Entre os fatores que **limitariam** as conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas alfabetizadoras, nas concepções docentes, temos:

- há teorias acadêmico-educacionais desconectadas da realidade prática, principalmente, de um sistema público de ensino que atende a uma comunidade periférica: PA2, PA3, PA4, PA11, PA13 e PA19.

- constância de formadores de professores que desconhecem a realidade das práticas pedagógicas nas unidades educacionais, por nunca as vivenciarem: PA1 e PA7.

- teorias acadêmico-educacionais são difíceis de compreender, assimilar e aprender, além de poder levar ao esquecimento por falta de retorno aos seus estudos: PA5, PA6, PA8, PA9 e PA15.

- *segregar* teoria e prática em *dicotomia* e não em *relação*: PA5.

- contradição em: reconhecer a importância da conexão entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas, mas revelar constantes ações e modos de pensar que propiciariam

rupturas entre elas no trabalho docente, além de requerer a validação do professor para a colocação dos conhecimentos em prática: PA2, PA3, PA11, PA13, PA17 e PA19.

- assimilar os conhecimentos teóricos requer tempo e muita dedicação com esforços pessoais: PA5, PA6, PA9, PA15, PA16 e PA18.

- a prática da pesquisa é diferente da prática pedagógica e ser professor-pesquisador pode propiciar a organização para a constância nos estudos acadêmicos e auxiliar na reflexão/análise das vivências e dificuldades do cotidiano, porém, não é garantia para o domínio da gestão de turma e/ou de conteúdos: PA5, PA6, PA12 e PA18.

- diferença de entendimento das teorias acadêmicas e de seus objetivos para a prática pedagógica, enquanto estudante na formação inicial e enquanto professor alfabetizador: PA14.

- as condições trabalhistas do professor e o excesso de burocracia dificultam a constância do professor em buscar maior aprofundamento nos estudos, porque os sobrecarregam na rotina diária: PA10.

As possibilidades das conexões entre teorias educacionais e prática alfabetizadoras

Assim identificamos os fatores que **possibilitariam** as conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas alfabetizadoras, nas concepções docentes:

- receber formação especializada na área pedagógica (com teorias e práticas) é condição para se tornarem professores: PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9, PA10, PA11, PA12, PA13, PA14, PA15, PA16, PA17, PA18 e PA19.

- busca constante por estudos teóricos para assimilá-los e tê-los como apoio a fim de entender a realidade com seus desafios e exercer prática pedagógica: PA1, PA5, PA9, PA14 e PA18.

- saber fazer conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas alfabetizadoras é algo a ser aprendido nas formações e na prática cotidiana: PA9 e PA16.

- receber acompanhamento especializado do formador de professor *in loco* nos estágios supervisionados ou receber orientações mais precisas de órgão competentes: PA14 e PA16.

- estudar diversos métodos de ensino e conhecer cada realidade cotidiana para adequá-los um ao outro ou realizar um *misto* de teorias acadêmicas nas práticas pedagógicas e seguir avaliando a eficiência para cada conjuntura: PA2, PA7, PA11 e PA17.

- utilizar autores que estudam e escrevem sobre os conhecimentos teóricos acadêmicos dos autores clássicos para atingir melhor assimilação dos conceitos, em uma aprendizagem docente constante: PA3, PA15 e PA16.

- equilibrar teorias acadêmicas e práticas pedagógicas, logo na formação inicial, e estruturar um centro de formação com vínculo entre universidade e escolas preparadas para receber estagiários ou criar estratégias mais eficazes para esta aproximação na escola: PA6 e PA14.

- estabelecer *diálogos* para aprender, na formação e no trabalho docente, sobre *como* e *o que* fazer com as teorias acadêmicas e as práticas pedagógicas, em *como fazer* suas conexões para dispor do aprendizado na prática: PA3, PA5, PA8, PA9 e PA18.

Esses limites e possibilidades de conexão entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas, expressos nos discursos das professoras alfabetizadoras, contribuem com conhecimentos sobre essas relações entre teorias e práticas em alfabetização, pois derivam da escuta de profissionais que estão imersos neste "lugar de fala" e propicia discussões com pensamentos teóricos análogos.

O problema para se fazer essa conexão entre teorias acadêmico-educacional e práticas alfabetizadoras já é anunciado pelas participantes da pesquisa, ao mencionarem que o *"difícil é saber a medida" (*PA6) de usos de teorias acadêmicas no trabalho docente e *"encontrar ali um meio termo"* (PA5) para utilizar estudos teóricos que realmente embasem o ensino alfabetizador.

Assim, diante de todo esse trajeto de apresentação e análise, das quatro categorias estruturadas nesta tese, e ao identificar algumas concepções das professoras alfabetizadoras sobre o assunto, o próximo passo consiste em refletir, à luz do referencial teórico, as contribuições desses resultados de pesquisa na tentativa de construir um *conjunto de tendências de conexões possíveis entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas* a fim de corroborar com pesquisas desta natureza, contribuir com uma educação de mais qualidade e, eventualmente, possibilitar a reflexão de melhores formações e modalidades de trabalho alfabetizador.

Na próxima subseção, tentaremos refletir um pouco mais sobre esses resultados, tomando o nosso lugar na mesa de discussão com os autores.

5.2 Discussão dos Resultados

Para descrever os enfoques dados pelos professores alfabetizadores às teorias acadêmico-educacionais e às práticas pedagógicas, ao apresentarem suas reflexões sobre as possibilidades e limites de conexões entre esses saberes advindos das formações e do trabalho

docente, identificamos alguns temas que se destacam ao sugerirem *tendências de conexões possíveis entre teorias acadêmicas e práticas alfabetizadoras*, que constituem objeto de discussão, à luz do referencial teórico, nesta seção.

Como foi possível notar na apresentação e análise dos resultados, o diálogo com as participantes em entrevistas semiestruturadas, os registros em documentos escolares e o modo como organizamos a análise seguiram um mesmo percurso: as ocorrências prévias à carreira do professor, a formação docente inicial, as formações em continuidade para o aprimoramento do ensino e o trabalho docente alfabetizador.

Pretendemos manter esta sequência para a **discussão dos resultados**, considerando as questões norteadoras da pesquisa e os pressupostos deste trabalho. Assim, os assuntos serão subdivididos da seguinte forma:

- O processo de alfabetização, a escolha da profissão, o *habitus* e o *habitus docente*.
- Formação Inicial do alfabetizador: possíveis conexões de saberes teóricos e práticos pedagógicos no processo de aprendizagem docente.
- Formações docentes em continuidade: formação contínua, pós-graduação e autoformação.
- Trabalho Alfabetizador: possibilidades e limites de conexões entre teorias e práticas.
- Tendências de conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas alfabetizadoras.

Antes de iniciar, elucidamos que parte de nosso primeiro *pressuposto* foi confirmado pelas participantes da pesquisa, uma vez que todas as docentes alfabetizadoras manifestaram reconhecer a importância de buscar estabelecer conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas para o ensino. Consideraram que os cursos de formação inicial (Nível Médio em Magistério e Licenciatura em Pedagogia) e os de continuidade (cursos de formação contínua, em serviço, HTPs, pós-graduação e autoformação) buscam propiciar alguns modos para que os professores de Educação Básica I dominem um conjunto de conhecimentos (históricos, culturais e os epistemologicamente sistematizados).

No entanto, o que continua sendo criticado pelas alfabetizadoras são os encaminhamentos didáticos e de interação com esses conhecimentos (necessários às práticas pedagógicas), dados por essas modalidades de ensino docente, principalmente a de formação inicial. Isso confirma que o complexo dilema teoria-prática ainda persiste neste nível de ensino para a formação docente, mesmo passados mais dez anos de nossa pesquisa de Mestrado (Guilherme, 2011) e está distante de ser resolvido.

Os motivos foram apresentados e serão discutidos em cada subitem, como também, as outras decorrências desta investigação acadêmica.

5.2.1 O processo de alfabetização, escolha da profissão, o habitus *e o* habitus docente

Os resultados da pesquisa revelam indícios de vivências pré-profissionais ocorridas nos primeiros contatos das participantes com a alfabetização, quando alunas na infância e ligadas à escolha da profissão. Isso permite identificar alguns fatores pontuais concernentes à constituição do *habitus*. Para essa discussão questionamos: **é possível localizar, nos discursos das participantes, indícios do *habitus* (pessoal, social etc.) interligando-se ao *habitus docente*?**

A apresentação e análise desse tema envolve reflexões a fim de fundamentar a análise dos resultados à luz do conceito de *habitus* e sua constituição. Para dar continuidade a essa reflexão apoiaremo-nos nos seguintes referenciais teóricos: Piaget (1973, 1974, 1977, 1978, 1985, 2005), Bourdieu (2003), Nòvoa (2017), Perrenoud (2001) e Tardif (2014), considerando as questões norteadoras da pesquisa, qual seja: **como essas professoras foram alfabetizadas?**

Diante da solicitação de que se recordassem de seus próprios processos de alfabetização, este questionamento retirou-as de um estado de conforto, por tentativas de revelarem os detalhes de suas lembranças (algumas boas e outras nem tanto), de manifestarem alguns costumes pedagógicos da época, e recordarem as vivências e suas emoções como alunas, exercendo o comparativo com seus olhares atuais de professoras.

Apenas três professoras (PA6, PA9 e PA10) apresentaram poucas lembranças sobre o assunto, porém, buscaram na memória os indícios de um possível processo de alfabetização. Esse esquecimento pode estar relacionado ao conceito piagetiano, resgatado por Perrenoud (2001, p. 161), de que vivemos em um "inconsciente prático", cuja definição é o "produto de um esquecimento progressivo à mercê da formação de rotinas, ou de um desconhecimento de sempre, um simples efeito da impossibilidade e da inutilidade de estarmos permanentemente conscientes de nossos atos e de nossas motivações".

Então, essa proposta de recordar sobre o próprio processo de alfabetização vai ao encontro do pensamento de Perrenoud (2001, p.180), quando "volta-se, assim, em direção a uma memória de mais longo prazo, que ajuda a reconstituir a origem de certas reações, a reviver de algum modo sua gênese, antes que elas se automatizem".

Tais lembranças de suas *posições* (Nòvoa, 2017) como alunas sendo alfabetizadas diante de uma professora alfabetizadora e participando de um ensino institucional trouxeram indícios

que contribuem com a (re)constituição do *habitus docente* da época e que fazem refletir sobre o *habitus docente* atual porque, para Perrenoud (2001, p. 163, itálicos do autor), "a ação pedagógica é *constantemente* controlada pelo *habitus*".

Dessa maneira, entre os saberes utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e aulas, Tardif (2014 [2000], p.63) também identifica que, há os "saberes pessoais" e os "saberes provenientes da formação escolar anterior", que advêm de fontes como "família, ambiente de vida, educação no sentido *lato* etc.", também da "escola primária, estudos pós-secundários não especializados", sendo os modos de integração desses saberes no trabalho docente "pela história de vida", "socialização primária, formação e pela socialização pré-profissional".

Assim, ao iniciarmos com as lembranças das participantes que se recordam bem de seu processo de alfabetização (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA7, PA8, PA11, PA12, PA13, PA14, PA15, PA16, PA17, PA18 e PA19), dois fatores bastante marcantes do *habitus docente* da época se manifestaram: o ensino da leitura e da escrita mediado pela letra cursiva e pelo uso do método sintético, com ênfase inicial em letras, sílabas e fonemas, além de exercícios de treinos de agilidade de coordenação das mãos para empunhar o lápis e escrever.

A utilização da cartilha "Caminho Suave" foi citada pela maioria das participantes (PA1, PA2, PA3, PA4, PA6, PA7, PA8, PA9, PA11, PA12, PA13, PA14, PA15, PA16, PA17 e PA19) e três professoras mais novas de idade (PA5, PA10 e PA18), alfabetizadas na virada do milênio, lembravam-se de utilizarem *"folhinhas de atividades"*, com ênfase também no método sintético de ensino.

O "método sintético", segundo Micotti (1996, p. 15), é um método que recebe críticas por conduzir uma leitura decifrativa com pouco sentido e significado para o aprendiz, pois a "leitura feita letra por letra ou sílaba por sílaba, indo e voltando para corrigir ou ter mais segurança quanto à correspondência estabelecida (entre as grafias e os sons), pode dificultar o acesso ao significado".

Diante dessa memória sobre um período de escolarização, outro fator potencializado do *habitus* é a influência do meio social familiar. Como visto na apresentação dos dados e análise dos resultados, a presença da família nesse processo foi mencionada pelas participantes.

As participantes que mencionaram receber o apoio de familiares foram oito (PA2, PA5, PA6, PA9, PA10, PA13, PA17 e PA18), atribuindo à alfabetização a ideia de uma tarefa coletiva, comunitária, em parceria escola-família, porém, apenas, ou restrita, aos que recebem apoio nos lares; PA5 menciona que foi alfabetizada pela mãe em casa e PA16, pela cunhada, ambas professoras.

Uma vez imersos no ambiente profissional da educação, comumente ouvimos os professores alfabetizadores enfatizarem a importância do apoio familiar no processo de alfabetização das crianças e o quanto isso é escasso em comunidades mais carentes atendidas pelas escolas periféricas à cidade, inclusive em vivências com leituras. Assim, acerca da assistência das famílias das participantes, quanto aos seus processos de alfabetização, todas mencionaram receber algum apoio em casa e PA6 revelou algo particular, mas que possivelmente pode ocorrer com muitas famílias: a ação da mãe (ou algum familiar) de guardar os cadernos com os registros das primeiras aproximações da criança com a leitura e a escrita na escola.

Vale ressaltar que esta participante demonstra nostalgia ao retomar o contato com esse material (seus cadernos de primeiro e segundo ano escolar), em um momento da vida em que ela é uma professora alfabetizadora e que agora pode realizar uma breve análise do ensino: *"ao ver os meus cadernos de 2º ano... eram na letra cursiva, então os do 1º ano eram aquelas repetições que te falei* [...] *do A, do E, do I.* [...] *depois as famílias silábicas, né?*" (PA6), manifestando que este ato, de fazer a análise de um material advindo de um meio escolar, está integrado ao *habitus docente*.

Três participantes (PA6, PA9 e PA10), apesar de afirmarem não recordar exatamente de seu processo de aprender a ler e escrever, conseguem resgatar memórias de leituras de textos mais completos ou partes deles (frases, tiras em quadrinhos, pequenos textos), revelando o quão significativo foram para elas as vivências com materiais que produzem mais sentido à criança, pois "é lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler [microestruturas]" para, só depois, "ler para valer" (Jolibert, 1994, p.13 e 15).

Essas três professoras mencionam também o uso das repetições de letras e sílabas, porém, pouco desenvolvem o assunto. Assim, o ensino em constantes *repetições* para que as crianças memorizem e aprendam seguem na contramão do conceito de desenvolvimento cognitivo defendido por Piaget (1973, p. 16, itálico do autor), o qual seria por meio dos "*esquemas* de ações [em] que, numa ação, é assim transponível, generalizável ou diferenciável de uma situação à seguinte", interioriza o *objeto do conhecimento* (leitura e escrita) por meio de assimilação e acomodação até a equilibração do conceito, sendo, por *construção* dele na mente e não apenas pela memorização (com internalização), exigindo outras tomadas de ação ao ensino.

Sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, vale salientar que todas as professoras afirmaram demonstrar *"certa facilidade para aprender"* (PA7) a ler e a escrever, pois era uma época que se não aprendesse *"reprovava"* (PA12), sendo *"dolorido para a criança"* (PA13).

PA18 menciona que apresentou alguma dificuldade inicial por conta de sua personalidade *"tímida e reservada"* e, enquanto aluna, rejeitava as atividades de introdução à letra cursiva e como a professora dava liberdade de escolher, preferia não a utilizar, embora existisse a prática. No entanto, disse ter sido uma boa aluna e não ter outros problemas futuros com os estudos.

Um último apontamento sobre o assunto é a inclinação de algumas professoras em demonstrar empatia pelo método de ensino que recebiam e seu instrumento, já que não apresentavam dificuldades quando alunas. Comportamento muito compreensível, pois a fase de alfabetização gera algumas tensões entre as famílias, professores e alunos para que a aprendizagem da leitura e da escrita aconteça na "idade certa" e quando o desenvolvimento ocorre a contento é satisfatório a todos.

Segundo Micotti (1998b, p. 1), essas "expectativas e a preocupação com a alfabetização atingem os pais, os alunos e as professoras. Todos vibram e se envolvem com a experiência vivida", principalmente quando o processo se desenvolve e o aprendizado vai acontecendo. No entanto, segundo a autora, evidentemente "a função educacional dos pais difere da função dos professores, mas elas se completam", ou, ao menos, deveriam.

Assim, verificamos que as manifestações das participantes sobre a inserção escolar enquanto alunas em processo de alfabetização são importantes, porque nos revelam os momentos que, ao iniciarem suas vivências escolares providas de seu *habitus* (social familiar), passam a constituir uma das perspectivas do *habitus docente*.

Outro momento da vida que pode decorrer da constituição do *habitus* é a escolha da profissão, partindo da questão: **como foi o processo de escolha da profissão das participantes e suas influências pessoais, sociais e profissionais?**

As motivações, desejos e interesses por uma profissão são formados pela cultura de determinada sociedade e pela história de vida de cada indivíduo, cujo *habitus* foi sendo constituído ao ser "entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações" (Bourdieu, 2003, p. 58).

Nessa perspectiva, Perrenoud (2001, p. 164) assevera que "a utilização de saberes e representações explícitas, capazes de dirigir a ação, depende de uma parte do *habitus* exterior a esses saberes e representações". Assim, presume-se que a constituição da identidade socioprofissional não se inicia somente com a entrada ao curso da carreira pretendida e sofre as influências do meio e da idade.

Mencionamos a idade porque, normalmente, muitos jovens entre 17 e 18 anos já estão terminando o Ensino Médio regular, no Brasil, e decidindo a profissão. Quando têm a

possibilidade de fazer um curso superior, este habitualmente é um momento de decisão e escolha. Para aqueles que optaram por ser professor de Educação Básica I, até a década de 1990, tal decisão, muitas vezes, era feita por volta dos 15 anos, ao cursar o Nível Médio em Magistério. Em meados de uma década após a Constituição de 1988, com o processo de universitarização do ensino (Tardif, 2013), essa modalidade é encerrada e enfatiza-se a formação docente em Nível Superior por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Assim, todas as 19 professoras participantes da pesquisa cursaram a Licenciatura em Pedagogia e oito delas (PA1, PA4, PA12, PA13, PA14, PA16, PA17 e PA19) haviam concluído, anteriormente, o Nível Médio em Magistério. Entre elas, cinco foram adquirindo o interesse pelo curso no decorrer da vida (PA1, PA4, PA13, PA14 e PA17), três (PA1, PA4 e PA13) mencionaram ter sido influenciadas por amigos, professores e outros. No entanto, evidentemente, todas tiveram a influência do meio em sua decisão, permeado pelo "*habitus* pessoal" e social (Perrenoud, 2001, p. 163).

Na escolha pela Licenciatura em Pedagogia, as professoras que cursaram o Magistério, pretenderam cursar o nível superior, primeiro pela exigência da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (1996) que deliberava por essa ascensão no nível de formação, segundo porque sentiram a necessidade de maior aperfeiçoamento profissional (PA1, PA4, PA13, PA14 e PA17) e aquisição de mais conhecimento (PA12, PA16 e PA19).

Para as 11 professoras que cursaram a Licenciatura em Pedagogia e não fizeram o Nível Médio em Magistério (PA2, PA3, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9, PA10, PA11, PA15 e PA18), algumas (PA5, PA7, PA9, PA10 e PA11) foram motivadas por projeções pessoais, inclusive, por não conseguirem ter acesso ao curso de primeira opção.

Todos esses fatores, certamente, influenciaram de algum modo em suas primeiras aproximações com seus cursos, porque cada estudante porta-se do seu *habitus* e o utiliza para se adaptar ao novo meio, como assinala Perrenoud (2001, p. 162):

> Nosso *habitus* é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação. Graças a essa 'estrutura estruturante', a essa 'gramática geradora de práticas' (Bourdieu, 1972), somos capazes de enfrentar, ao preço de acomodações menores, uma grande diversidade de situações cotidianas.

Diante desses resultados, pudemos constatar no decorrer de sua análise e discussão que é possível localizar indícios do *habitus* das participantes interligados com o início da própria constituição do *habitus docente*, pois a todo o momento do diálogo com as professoras sobre o assunto prévio à entrada delas no Curso Superior (ou o de Magistério), comparações e reflexões foram realizadas a fim de entender o *habitus docente* constituído em cada época.

Em suma, notamos que o *habitus docente* atual das professoras é algo constituído por um agrupamento de "outros *habitus*" (pessoal, familiar e escolar) no decorrer de cada história de vida, tornando-o análogo a uma ferramenta de recursos estruturados para "consultas e resgates" da memória. No entanto, são estruturantes quando tentam assimilar e acomodar novos conhecimentos para exercer o trabalho docente a fim de se *apropriar*, por exemplo, ou até mesmo *romper* com o atual *habitus docente* inculcado no meio escolar público, em específico.

Ademais, questiona-se: como foram as experiências das professoras com os estudos sobre alfabetização e com o ambiente prático pedagógico na formação inicial? Discutiremos esse assunto a seguir.

5.2.2 Formação inicial do alfabetizador: possíveis conexões de saberes teóricos e práticos pedagógicos no processo de aprendizagem docente

A partir do diálogo e conhecimento adquirido sobre algumas ações e motivações pré-profissionais das participantes da pesquisa, a discussão a respeito do que as professoras alfabetizadoras **dizem sobre os enfoques dados às conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas na formação inicial** é prenunciado, sendo este um dos pontos de partida para a realização da presente investigação acadêmica.

No que concerne a esta discussão, buscamos responder outras duas questões norteadoras da pesquisa, que se complementam, diante das afirmações contidas nos discursos docentes: **como foram as experiências das professoras com os estudos sobre alfabetização e com o ambiente empírico (nas escolas de Educação Básica) da prática pedagógica durante a formação inicial? Em seus discursos, como se referem aos estudos teóricos acadêmicos e práticos pedagógicos advindos de seus cursos de formação inicial para alfabetizar?**

Na tentativa de responder a estas questões a partir dos discursos docentes, buscamos apoio teórico em Nòvoa (1999), Schön (2000), Tardif (2013), Sarti (2009; 2013; 2019), Colello e Luize (2015) e Dongo-Montoya (2022).

Iniciaremos com as aproximações e limitações identificadas nos discursos das docentes ao discorrerem sobre seus cursos de formação inicial, nas modalidades de Nível Médio em Magistério e/ou Licenciatura em Pedagogia, no que se refere às **teorias acadêmico-educacionais**, principalmente em alfabetização.

Para oito professoras (PA1, PA4, PA12, PA13, PA14, PA16, PA17 e PA19), a formação inicial ocorreu nas duas modalidades – Magistério e Pedagogia. Para 11 docentes (PA2, PA3,

PA5, PA6, PA7, PA8, PA9, PA10, PA11, PA15 e PA18), ocorreu na última modalidade, em Nível Superior.

Inicialmente, não era esperado por nós encontrar uma quantidade tão significativa de professoras com as duas modalidade de formação inicial e foi interessante notar que a maioria (PA12, PA13, PA14, PA16, PA17 e PA19) pertencia ao Grupo 2, das escolas com maiores pontuações no IDEB 2019, ao alfabetizar crianças em primeiros e segundos anos, o que provoca outros questionamentos: o fato de frequentarem a formação inicial por mais tempo (de Magistério e do Curso de Pedagogia) foi um indício significativo a contribuir com melhores formações docentes, a reverberar no ensino e nos resultados do IDEB 2019? Ou, os altos resultados derivam-se da quantidade de tempo de carreira das docentes, entre 23 e 30 anos, tendo mais experiência prática? Ou ainda, seria porque tais escolas com maiores índices no IDEB 2019 possuem um grupo consolidado de professores, com menor rotatividade, pois são mais antigas de inauguração? São questionamentos que instigam a outras temáticas de pesquisa.

Assim, para as professoras que cursaram as duas modalidades, Nível Médio em Magistério e Licenciatura em Pedagogia, foi inevitável exercer a comparação entre os dois cursos, seus benefícios e implicações. A principal comparação entre as teorias acadêmico-educacionais oferecidas no Curso de Magistério e na Pedagogia, de modo geral, é a de que aquele as participantes consideraram de cunho introdutório. As oito professoras entendem que o aprofundamento das teorias ficou a cargo da formação inicial em Licenciatura em Pedagogia, embora ocorreram algumas implicações quanto a essa fundamentação.

Durante seus relatos sobre as experiências no Curso de Magistério, o qual “ocupava[m] um lugar próprio” (Sarti, 2019, p. 10) de pertencimento, a ênfase esteve nas aprendizagens das práticas pedagógicas e suas técnicas de desenvolvimento da docência, mais em *como* fazer, do que *porquê* e *para quê*.

Nessa perspectiva, Cyrino (2016, p. 282, grifos nossos) quando apresenta as três idades da formação prática dos professores, verifica nos resultados de sua pesquisa que “saímos de uma concepção de **imitação**, passamos pela ideia de um **acompanhamento técnico**”, referindo-se aqui ao Curso de Magistério “em que os professores de didática observavam os estagiários e realizavam um momento de *feedback* voltado à perspectiva comportamental ou técnica, apontando erros e acertos dos estudantes” e depois “entramos em uma etapa, chamada de **supervisão** que não dá conta de superar os limites encontrados no acompanhamento oferecido pelo magistério, mas também não avança no modelo de formação profissional proposto”.

Dessa forma, embora, as professoras enfatizassem que, o *"Magistério* [...] *foi o melhor, porque lá a gente via a prática e a teoria"* (PA14) e *"observava a teoria na prática"* (PA16), pouco relataram sobre haver abordagem de teorias acadêmicas nesta modalidade de ensino ou, ainda, não revelaram quais destas teorias embasavam o "ensino tradicional" da época, sendo característico dessa perspectiva comportamental ou técnica da formação prática de professores (Cyrino, 2016).

No entanto, é importante ressaltar que essas professoras cursaram o Nível Médio em Magistério na mesma época em que as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky – assim como de Jean Piaget –, adquiriam popularidade educacional no Brasil. Então, quando afirmaram que *"tivemos toda uma formação teórica"* (PA4), a professora se lembra que *"nessa época estava naquela transição do tradicional para o construtivismo, então, eles estavam trazendo as novas teorias,* [...] *do Vygotsky, do Piaget"*, porém *"ainda não tinha nada muito concreto"*, referindo-se que as professoras não realizavam a transposição didática (Colello; Luize, 2015) desses novos conceitos, porque estavam em suas primeiras aproximações.

Entre as disciplinas do Curso de Magistério mais recordadas, as "Metodologias" (de Língua Portuguesa, Matemática etc.) foram valorizadas nos discursos docentes, porque atribuíam sentido prático e encontravam no curso "um lugar próprio, que lhes permite[ia] o controle estratégico" de suas ações "e das representações sociais ligadas ao seu grupo" (Sarti, 2019, p. 12). O *como fazer a docência* aproximava-as do *habitus docente* (Perrenoud, 2001) já constituído nas unidades educacionais. O problema é que ao ocupar fortemente esse lugar, resta o *lugar do morto* (Nòvoa, 1999) para a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 2000).

Nesse sentido, as docentes alegaram que o Curso de Magistério transmitia segurança para o exercício da docência, ao sentirem que eram *"preparada*[s] *para lecionar"* (PA12), no entanto, é preciso relembrar que a formação nesse nível de ensino tinha um enfoque profissionalizante de "ofício", de perspectiva comportamental ou técnica, como afirma Cyrino (2016).

Embora se iniciasse, nessa mesma época, um movimento direcionado à profissionalização do ensino, "a vocação e o ofício ainda permanecem[iam], especialmente, na América Latina: elas coexistem[iam], portanto [...] gerando assim tensões ou até mesmo contradições no cerne da evolução social do ensino" (Tardif, 2013, p. 553), o que se prolonga nos tempos atuais.

No tocante à Licenciatura em Pedagogia e suas teorias acadêmico-educacionais, as participantes se recordam de autores que leram ou estudaram nas disciplinas presentes na grade

desse curso superior. Assim compilamos os mais citados, e que poderiam contribuir, de algum modo, para refletir sobre alfabetização: Emília Beatriz María Ferreiro, Jean William Fritz Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky, Paulo Reglus Neves Freire, Henri Paul Hyacinthe Wallon, Magda Becker Soares, Josette Jolibert, Ana Teberosky, Maria Cecília de Oliveira Micotti, Cipriano Carlos Luckesi, Maria do Rosario Longo Mortatti, Telma Weisz, Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal, Lluís Maruny Curto, Maribel Ministral Morillo, Manuel Miralles Teixidó, Jorge Larrosa Bondiá, Marisa Philbert Lajolo e sobre a temática dos saberes docentes Anne-Marie Chartier e Maurice Tardif.

Evidentemente, se bem explorados, os conceitos discutidos por esses autores podem contribuir com a reflexão sobre o ensino alfabetizador, uma vez que abordam a respeito do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, sistema de escrita alfabética, ensino com autonomia e protagonismo do aluno, afetividade, processos e métodos de alfabetização, formação e trabalho docente, entre outros. Resta saber o que as professoras pensam sobre estas teorias, se buscavam estudar e aprender até conseguir assimilar os seus conceitos, se os cursos de Licenciatura em Pedagogia foram decisivos para que pudessem alfabetizar.

Os principais apontamentos críticos das professoras sobre as teorias acadêmico-educacionais para o ensino alfabetizador, na Licenciatura em Pedagogia, são: a insuficiência, no curso, em oferecer apenas uma disciplina (ou duas) sobre a temática específica da alfabetização, por ser um tema complexo (PA2, PA3, PA5, PA6, PA8, PA9, PA11, PA12, PA14, PA15, PA16 e PA17); nestas disciplinas reserva-se muito tempo para ministrar as teorias, porém a discussão sobre a prática pedagógica fica inconsistente, assim, demanda-se proporcionalidade entre esses conhecimentos ministrados (PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9, PA10, PA11, PA12, PA14, PA15, PA16 e PA17); as docentes (PA5, PA6, PA8, PA9 e PA15) consideram as teorias acadêmicas clássicas difíceis de interpretação e compreensão, tendo de criar estratégias para alcançar estes conhecimentos teóricos e entender quais são os reais objetivos deles à prática pedagógica, o que dificulta uma conexão; PA1, PA3, PA5, PA7, PA11 e PA18 consideram que os professores formadores deveriam ter mais empatia com o momento de formação e oferecer mais devolutivas de seus conhecimentos em diálogos sobre as teorias acadêmicas e as práticas pedagógicas, para isso, julgam que os formadores deveriam buscar mais aproximação com o *locus* escolar a fim de adquirirem um rol de saberes práticos, enriquecerem mais as discussões sobre a realidade prática e, talvez desse modo, conseguirem (juntos) estabelecer mais conexões entre teorias e práticas pedagógicas.

Alguns desses nossos resultados coincidem com os de Moura (2015), ao constatar que somente uma disciplina de Didática no curso de Pedagogia não superava os entraves

enfrentados no ensino e, esta, por ser fundamentalmente teórica, estabelecia pouca relação com as realidades das práticas escolares. No entanto, mesmo focalizando as teorias acadêmicas, faltava no curso uma análise mais profunda dos textos clássicos, para que contribuísse de modo efetivo com a formação docente.

Ainda sobre o enfoque nas teorias acadêmico-educacionais no Curso de Pedagogia, outro aspecto destacado em nossos resultados é que o curso prepara o professor para a aprovação em concursos públicos (ao menos na concepção da participante PA11), porém não atende ao que se espera quanto ao preparo para sala de aula. Assim, é possível afirmar que não há uma relação direta entre aprovações em concursos e a qualidade na forma de ensinar, evidentemente, por envolver habilidades e estudos com objetivos diferentes.

Ressaltamos também o olhar de algumas docentes sobre os objetivos dos conhecimentos teóricos no Curso de Pedagogia, manifestando um enfoque análogo ao de receber a informação: a teoria *"veio trazer para a gente, assim, informações"* (PA14) e *"nos ajudou muito ali sim, a ficar informado"* (PA17), entendendo a própria aprendizagem docente como empírica, já que na visão epistemológica empirista "o conhecimento é algo que vem do mundo do objeto (meio físico e social)" sendo, portanto determinante ao sujeito (Becker, 2013, p. 12), minimizando a participação deste no processo de aquisição de saberes.

Em contrapartida, duas professoras (PA18 e PA19) mencionaram sobre o quanto a Licenciatura em Pedagogia contribuiu para seu desenvolvimento, propiciando, inclusive, autoconfiança (por considerarem-se tímidas) e amadurecimento, devido a muitas apresentações de trabalhos e círculos de discussão.

Sobre os encaminhamentos didáticos dados pelos professores formadores no curso de Licenciatura em Pedagogia e os conteúdos ministrados, destacam-se alguns aspectos **positivos** apontados nos depoimentos das 19 participantes e, quando não contemplados, esses aspectos recebem críticas.

Assim sendo, aqueles considerados positivos referem-se a quando o professor propicia diversas formas e estratégias de ensino, alternando com seminários e aulas expositivas (PA1, PA3, PA5, PA11 e PA18); tem um bom conhecimento do assunto da disciplina e também da escola de Educação Básica, principalmente, ao ensinar a docência da alfabetização (PA1, PA2, PA5, PA11 e PA18); favorece aproximações com escritos reais de crianças quando era ensinado o procedimento da Sondagem Diagnóstica (PA1, PA3, PA5, PA7, PA10, PA11, PA15, PA17, PA18 e PA19); e, quando estabelece uma relação entre os conteúdos teóricos acadêmicos, o formador prima pela utilidade, funcionalidade e boa fundamentação deles, com discussões relevantes sobre a prática pedagógica (PA1, PA3, PA5, PA6, PA10, PA11, PA12, PA18 e PA19).

É oportuno mencionar que, ao enfatizarmos a importância dos encaminhamentos didáticos feitos pelos professores formadores nos cursos de formação inicial de professor, pressupomos a evidência de que o modo como professores planejam e executam suas aulas podem reverberar nos modos como a maioria dos estudantes lidam com o objeto do conhecimento[89], mesmo em aprendizagem de adultos.

Diante disso, é importante lembrar que, a princípio, pretendíamos discorrer, neste estudo, sobre as relações e interações desenvolvidas no Curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, no entanto, cinco professoras (PA3, PA4, PA6, PA9 e PA11) manifestaram ter cursado a modalidade à distância (EAD) e semipresencial (em grupos virtuais síncronos, vídeos e/ou presenças em intervalos semanais ou quinzenais), revelando as potencialidades e fragilidades nesta formação.

As cinco professoras revelaram seus esforços em buscar desenvolver uma disciplina de estudos para conseguirem cumprir com as tarefas e a gama de conteúdos teóricos em leituras, dada em seus cursos de formação. PA6 elucida esta questão ao dizer: *"sabia que o curso era bem teórico"*. Nesse sentido, as docentes faziam uma organização com a família e com suas rotinas de casa, já que os estudos se concentravam no ambiente residencial das participantes.

No contexto dessas formações à distância, as docentes trataram sobre as **contribuições** desta modalidade de curso ao também propiciar conteúdos para a realização dos concursos *"classifico como um curso ótimo* [...] *passei em dois concursos"* (PA11), um curso com *"uma base teórica muito boa para quem veio de outra área"* (PA6) e que complementou o Ensino Médio de PA9 considerado *"muito fraco"*. A docente explicou que nos momentos presenciais do curso de Pedagogia *"as professoras* [tutoras] *complementavam essa parte (com Língua Portuguesa e Matemática), havia exercícios que elas voltavam atrás para relembrar"*.

Todavia, também expuseram as **precariedades** da formação à distância, *"assim ficou muito vago*" (PA3), *"foi muito raso"* (PA9), *"mas realmente falta a prática"* (PA6), *"a prática é o mínimo"* (PA11).

A partir disso, manifestam a necessidade de complementação dos estudos, com pós-graduação e cursos de formação contínua *"eu não tenho*[tive] *condições só através disso de encarar uma sala de aula* [...] *eu fui buscar mais estudos"* (PA3) e *"tive que correr atrás de estudar depois"* (PA9).

Notamos ainda que, entre as cinco participantes que cursaram Licenciatura em Pedagogia – EAD, quatro (PA3, PA4, PA6 e PA9) pertencem ao Grupo 1, das escolas com

[89] Sobre essa relação entre o modo como o professor lida com o objeto do conhecimento nas aulas influencia no modo como alunos/estudantes interagem com este mesmo objeto, ver Guilherme (2011) e Possatti (2016).

menores índices no IDEB 2019, o que nos leva a analisar a qualidade dessas formações: o quanto de seus resultados impactariam no ensino, consequentemente, na aprendizagem das crianças "reveladas" pelos resultados de avaliações externas[90].

Tais constatações nos levam a indagações como esta: se em cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia podem ocorrer encaminhamentos didáticos "inconsistentes", o que esperar de um curso que limita as *interações* entre os estudantes e seus formadores, assim como acontece nessa modalidade, devido ao distanciamento físico? Ou ainda: em qualquer das modalidades de cursos de Pedagogia – seja presencial, semipresencial ou totalmente à distância – quando os encaminhamentos didáticos dos formadores são questionados pelas participantes da pesquisa por não investirem em ações para o aprofundamento, principalmente, dos conceitos teóricos acadêmicos, elas – quando estudantes – tinham consciência do que faltava na formação?

Os dados coletados nos revelaram que possivelmente falte essa consciência para a maioria dos estudantes nesse período de formação inicial, pois muitas vezes não percebem, na totalidade, o que é primordial se aprofundar. Parecem ter apenas algumas das percepções dessa natureza: *"a gente não sabe até que ponto ficou vago*" (PA3) e *"na época* [da formação inicial] *eu não entendia. Eu achava que aquilo era normal* [o modo de encaminhamento didático do formador]*, hoje eu vejo que assim, fez falta, eu queria saber, mas na época eu não entendia"* (PA2).

Sobre o desenvolvimento da tomada de consciência (conceituação) na visão piagetiana, Dongo-Montoya (2022, p. 87) assevera que se instala um circuito virtuoso mais amplo entre prática e teoria, o qual operaria na sequência: "prática inicial, tomada de consciência dela, reorganização da prática anterior, nova conscientização e assim sucessivamente, num processo crescente de desenvolvimento recíproco" e explica que neste processo a prática deixa de ser "menos ingênua e adquire maior consciência e intencionalidade".

Para maior entendimento, o autor (2022, p. 88) ilustra a "tomada de consciência da ação prática – *práxis*" da seguinte forma: há uma Ação Prática 1 (com Inteligência Prática 1) em que ocorre a Tomada de Consciência 1 (com reflexão, conceituação); depois há uma Ação Prática 2 (com Inteligência Prática 2) para ocorrer uma Tomada de Consciência 2 e assim sucessivamente. Dessa maneira, somos convencidos pelos conceitos piagetianos de que a

[90] Importante ressaltar que as avaliações externas (compostas no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb) possui peso considerável em termos de Alfabetização, como foi abordado na Seção 2 deste trabalho. Frequentemente, seus resultados movimentam as atualizações legais e as políticas públicas brasileiras, por isso, comumente, estes são considerados em pesquisas na área.

tomada de consciência é um processo ascendente e contribui para a evolução da inteligência e da conceituação, porém, esse percurso pode sofrer rupturas, decorrentes de fatores endógenos e exógenos.

Nessa conjuntura, ao transpor esse conhecimento para a formação e o trabalho docente, é apropriado inferir que o que pode ocorrer em ocasiões diversas é a ausência de tomada de consciência ou, mais provável, uma ruptura dela no processo de aprendizagem docente, de conceitos e de práticas pedagógicas, ou na tentativa de o professor transpor didaticamente alguma "novidade" conceitual. Os resultados desta pesquisa e de outras que nos apoiam apontam para a ocorrência desse fenômeno através da estagnação momentânea, ou mesmo permanente, da ação docente em continuar a repetir "velhos hábitos" pedagógicos.

Os episódios de *não saber o que fazer* para a criança *aprender* a ler e escrever, apesar de todas as interações formativas de docência, parecem estar proporcionalmente envolvidos com esse processo de desenvolvimento cognitivo das aprendizagens do ensino e de suas práticas laborais, o qual está submetido às tomadas de consciência.

Essa elucidação vai ao encontro da interpretação da ocorrência de tendências de conexões entre teorias acadêmicas e práticas alfabetizadoras, porque se a aprendizagem docente requer uma ação/reflexão pela *práxis*, as tomadas de consciência são fundamentais. Buscaremos discorrer um pouco mais sobre esse pensamento ao refletir a respeito do segundo pressuposto desta pesquisa, quando discutirmos sobre o trabalho docente, mais adiante.

Até aqui, discorremos sobre os enfoques dados às teorias acadêmico-educacionais na formação inicial. Agora, buscaremos discutir sobre os momentos de aproximações e ocorrências de limitações diante das **práticas pedagógicas**, principalmente em alfabetização, identificados nos discursos docentes sobre a própria formação inicial, nas modalidades de Nível Médio em Magistério e/ou Licenciatura em Pedagogia.

Para as oito participantes que cursaram essas duas modalidades, foi unânime a concordância de que a aprendizagem da prática pedagógica derivou do Curso do Magistério, principalmente quando consideraram que os estágios eram realmente "supervisionados" pela professora formadora responsável, acompanhando-as nas aulas das escolas de Educação Básica e intervindo *in loco* com orientações técnicas ao ensino da docência.

Cabe ressaltar a situação de ocorrência desse processo: nos locais dos três Cursos de Magistério frequentados pelas participantes desta pesquisa, havia salas de aulas com turmas de alunos e professores de Educação Básica no mesmo prédio, o qual era utilizado para a própria realização dos estágios.

A menção a esse assunto justifica-se porque em comparação com os estágios supervisionados dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, as participantes criticam os professores responsáveis pelo Estágio Supervisionado por não acompanharem seus estagiários nas unidades educacionais, até mesmo equiparando com as ações das professoras formadoras responsáveis pelos estágios do Curso do Magistério.

No entanto, entendemos que esse acompanhamento se apresenta como um fator agravante para os formadores nas universidades, devido à diversidade das turmas e o local de moradia de cada estudante. Para um público, há o distanciamento por habitarem em municípios diferentes de onde se localiza a faculdade e, muitas vezes, este opta por frequentar estágios em seus municípios. Para os estudantes que moram na mesma cidade onde está instalado o curso superior, o problema pode ocorrer ao ficarem distribuídos em diferentes unidades educacionais de uma grande Rede Municipal de Ensino. Dessa forma, esses fatores dificultam o acompanhamento do professor formador universitário a seus estudantes em estágio.

Apesar dessas adversidades, o caráter de *supervisão* dada à atual idade da formação prática dos professores, como mencionou Cyrino (2016), modifica o formato de organização, olhar e ação sobre esse componente curricular, requerendo outros modos estratégicos de intervenção por parte do formador e da professora-parceira (Sarti, 2009; 2013), ao trazer alguns dispositivos ou elaborar novos, a atender à necessidade das turmas e de cada estudante. No entanto, Cyrino (2016, p. 285) reconhece que os dispositivos elaborados em sua pesquisa "não podem ser aplicados a qualquer realidade", já que há uma condição esperada a qual nem todos os cursos de licenciatura em Pedagogia contemplam. Com isso, é preciso reconhecer as dificuldades de se contribuir com o aprimoramento da formação inicial, "mas não significa que não seja possível fazer".

Ao encontro desses resultados de Sarti (2009; 2013) e Cyrino (2016), percebemos nas entrelinhas do discurso da participante PA14 a necessidade de repensar a formação prática dos professores, uma vez que ao receber estagiárias de Pedagogia em suas turmas de Educação Básica, a docente não se apropria da condição de formadora das estudantes e menciona que as estagiárias deveriam ser acompanhadas por uma professora especialista nessas formações, ou então, que ela pudesse estar equipada de algum dispositivo para poder acompanhá-las: *"ter, sei lá,* ***uma ficha, alguma coisa, para a gente estar acompanhando****, estar respondendo, não sei, para estar ajudando melhor, porque às vezes na fala, você fala: 'Ai eu vou falar que ela fez isso'. É chato, não é?"*. Ou, ainda, reflete sobre a possibilidade de realizarem o estágio em grupos, *"ter* [alguém] *com esse olhar, que vai dar a devolutiva para ela,* ***ou outras amigas das outras salas****, não sei"*.

Outro agravante que surgiu dos resultados da presente pesquisa são as participações de estagiárias de Licenciatura em Pedagogia em turmas do ciclo alfabetizador (1º ao 3º ano), mais especificamente, nos dois primeiros. Nota-se que algumas experiências de estudantes mediante orientações advindas das faculdades, como visto na análise, é que frequentassem as aulas de todos os anos escolares, por ser um curso voltado aos professores das séries iniciais. Assim, na maioria dos cursos de Pedagogia, há componentes curriculares a serem cumpridos em Estágios de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos I, porém não há um estágio específico de professor alfabetizador.

Uma outra orientação é de que cumprissem as horas e as atividades do estágio em uma única turma específica do Ensino Fundamental I: *"fiz em um 5º ano, foi uma experiência maravilhosa* [...] *nem passei perto de alfabetização no estágio, mas gostei* [...] *no PIBID eu já fiquei em um primeiro ano"* (PA18); *"fiquei só numa turminha de 1º ano, amei a alfabetização"* (PA3); e ainda teve o caso de PA2, da faculdade EAD, *"não tive,* [...] *utilizaram estas minhas horas como estágio* [de um curso de Licenciatura em História que estava realizando junto] *não foi onde aprendi a alfabetizar"*.

Dentre essas dificuldades, PA5 ainda denuncia a falta de diálogo entre faculdade e escolas de Educação Básica, como se as escolas já tivessem o conhecimento e as estratégias suficientes para receberem as estagiárias. Assim, a professora declara com algum desapontamento que nas escolas *"ninguém tinha comprometimento com a minha formação* [...] *todo mundo estava querendo empurrar a estagiária para o coleguinha".*

As problemáticas do estágio são declaradas também nos resultados das pesquisas de Lüdke (2012, 2013) quando aponta a falta de parcerias entre escola e universidade, que deveriam estar sempre em diálogo. Foi evidenciada também a necessidade de preparo do orientador de estágio e de mais envolvimento dos estudantes com estes processos de aprendizagem. Nòvoa (2009) orienta sobre a importância da prática de bons registros destes processos como recursos para aprender, Cyrino (2016) propõe dispositivos de estágio para registros de apoio e reflexões e Sarti (2009) discute sobre os preparos na parceria universidade-escola nesse momento da formação docente.

Sobre as impressões das participantes da atual pesquisa a respeito dos estágios supervisionados, foi denunciado também o conhecido hábito de algumas escolas de Educação Básica, de algumas Instituições de Ensino Superior ou de posturas pessoais de alguns estagiários com pouco comprometimento em cumprir (ou fazer cumprir) as atividades e horas de estágio, sejam as escolas *"assinando"* as documentações sem as ações realizadas ou as instituições superiores considerando outras formas de cumprimento (horas de trabalhos

docentes, quando já exerciam a profissão; estágios de outros programas etc.). A maioria das professoras desta pesquisa, principalmente as 11 que tinham feito apenas a Licenciatura em Pedagogia, afirma que priorizaram cumprir as demandas dos estágios.

Desse modo, Cyrino (2016, p. 285), ao finalizar sua pesquisa, faz um breve comparativo das práticas de formação docente entre França, Canadá e Brasil, e declara que em nosso país, "o que se tem [...] não é suficientemente adequado", mesmo que "envolva políticas de formação, realidades e culturas diferentes em cada estado etc.", a dificuldade está em "formar professores capazes de olhar para sua prática e explicitá-la profissionalmente, sistematizando e teorizando o que se faz, contemplando a demanda da profissionalização do ensino".

Em se tratando de Brasil e suas políticas públicas para a qualidade da formação de professores, em específico na formação inicial, além do Estágio Supervisionado, surgem iniciativas de fomento com programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), entre outros.

Nesta pesquisa, dentre as participantes, PA18 recebeu um destes incentivos (PIBID – Alfabetização) desde o seu primeiro ano na Licenciatura em Pedagogia e PA17 recebia as integrantes do PIBID em suas turmas. Esta última professora revela:

> *sentia que faltava um pouquinho para elas, o ganho do Magistério. O Magistério ajuda muito... nas práticas, principalmente, entendeu? Então eu acho assim, elas perdiam nessa parte, a gente ajudava, aí a gente que tem o Magistério, ajudava. Então, acho assim, é muito triste não ter mais o Magistério. Quando elas caem na escola que vão ver que a realidade é outra. Entendeu? O* [...] *Magistério mostra para você. Foi mostrando o caminhar, aí você vai para a faculdade.* [e o que você acha sobre o PIBID, sobre este incentivo?] *É, por isso que acho que elas colocaram isso.* [A universidade?] *É, abraçou por falta do Magistério, a gente sentia isso.* (PA17, E4, 55a, G2)

Neste interessante depoimento da professora sobre suas impressões a respeito do PIBID, ela demonstra entender que o Programa foi implementado, porque há uma deficiência na formação docente, que atribui à falta do Curso de Magistério, o qual valoriza. Ao declarar que a universidade adota este Programa porque hoje não se oferece mais a formação docente na modalidade de nível médio, revela uma certa consciência das tentativas governamentais de adequar a formação docente, que ora precariza (retirando o Curso do Magistério) e ora busca valorizar, a partir da concepção da participante, implementando o PIBID.

Com esse discurso, entende-se a necessidade de se estabelecer uma melhor relação entre universidade e escola, entre o professor orientador do PIBID na universidade e o professor de Educação Básica, para o entendimento dos objetivos do Programa e da função de cada participante. Aparentemente, a professora fica sem entender o seu papel decisivo no Programa

e busca auxiliar as integrantes de modo intuitivo, permanecendo com suas opiniões a respeito desse lugar formador em que ocupou sem, talvez, uma melhor orientação.

Ao ser questionada se recebeu alguma orientação, ela diz apenas que a professora da universidade *"trazia as meninas,* [...] *ficava muito feliz de a gente receber* [e dizia] *'vocês não são obrigadas a receber'. Mas a gente acolhia muito elas, e assim, era um trabalho maravilhoso. Todas as classes, as dez classes,* [...] *tinham as meninas do PIBID"* (PA17).

No entanto, as estudantes que se vinculavam ao PIBID, normalmente, eram as que se iniciavam na Pedagogia, sendo compreensível que tivessem poucas habilidades docentes na realidade das aulas de Educação Básica. Era o momento de buscar aprender na imersão do ambiente escolar e, de alguma maneira, transpor os conhecimentos advindos das teorias acadêmicas contactadas na universidade.

Ao investigar essa participação prolongada e sistemática propiciada pelo PIBID em interação com práticas alfabetizadoras, Fernandes (2015, p. 20) verifica que o Programa foi importante para diminuir o "choque de realidade" das participantes, porém, elas realizaram poucos registros sobre a relação entre teorias e práticas pedagógicas, à qual visa o PIBID, como um dos seus objetivos: o de minimizar o distanciamento e a dicotomia.

Tal relação entre teorias e práticas pedagógicas pelo PIBID também foi verificada nos resultados da pesquisa de Sousa (2013, p. 153-154), que afirma: "foi possível identificar um movimento contínuo, permeado por dúvidas, incertezas, saberes, avanços, recuos, experiências, aprendizagens..." pelas bolsistas do PIBID, nas aproximações com as aulas de alfabetização, e diante de seus estudos com a temática, percebe "o quanto esse espaço formativo se apresentava frágil e pouco cuidado no âmbito da formação inicial de professores, sendo vivido na maioria das IES, como apontam Gatti e André (2010, 2012), apenas como um momento obrigatório e burocrático".

Por outro lado, a participante PA18, bolsista do PIBID durante a graduação em Pedagogia, revela que o acompanhamento do bolsista, tanto na universidade quanto nas escolas, foi muito eficaz, porque havia uma regularidade de encontros de orientação na Instituição de Ensino Superior e, na escola, ela recebia o acolhimento das alfabetizadoras *"a gente estava começando, era todo mundo ingressante ali* [...] *eu tinha 18 anos quando entrei* [na universidade]*"*.

Em contrapartida, PA18 revela três posicionamentos interessantes diante de toda sua participação formativa (da graduação ao doutoramento), ao dizer que:

- apesar de todo seu repertório teórico e prático, *"sempre é pouco* [...] *nunca é suficiente, né!"* referindo-se à gama de saberes que um professor de Educação Básica precisa ter;

- sentiu falta de mais aprofundamento das obras de alguns autores clássicos e que até conversou sobre isso com a professora formadora da disciplina de alfabetização *"achei pouco, acho até hoje, pouco, por quê? Traz ali,* [...], *nem trouxe os textos da Emília Ferreiro, assim, o original, mal estudamos, eu li depois por conta.... Entra em Paulo Freire, que também é riquíssimo. Mas é porque é pouco tempo para falar"*;

- ao acompanhar uma professora no momento do PIBID:

> *Fiquei o ano inteiro com a professora de primeiro ano, que foi maravilhoso, ótimo, mas ela é uma professora bem... não vou falar bem tradicional, ela se baseava nos métodos sintéticos acho que ela fazia muita coisa além, mas essencialmente, o trabalho dela era baseado no método sintético,* [...] *ela era bem consciente também disso,* [...] *mas então assim, a oportunidade de ver e discutir outras perspectivas de alfabetização, naquele momento não teve. Porque eu estava ali, ela conversava muito comigo sobre as hipóteses das escritas, mas era baseado... eu nem vou dizer assim, é baseado na Emília Ferreiro, porque não é nem a fonte de estudo, não é o estudo da Emília Ferreiro, são aqueles estudos que vêm criticando a Emília Ferreiro. Não é a psicogênese ali em si,* [...] *vão sendo recortes, recortes, recortes da pesquisa* [...]. (PA18, E5, 28a, G2)

Assim, PA18 levanta um tema de discussão muito atual, o fato de que nesses momentos de formação prática dos docentes poucas são as oportunidades, quando ocorrem, de se aproximarem e experienciarem práticas interativas inseridas em pedagogias relacionais (Becker, 2013). A ocorrência deste fato é clara na fala de PA18, de que a "querela dos métodos" (Mortatti, 2008, p. 91) ainda persiste no ensino alfabetizador e a tal discussão que os estudantes de Pedagogia poderiam fomentar com os "praticantes" das "novas" pedagogias fica fragilizada e à mercê do acaso. Nota-se, contudo, que este é um problema sério nos modos de formação docente inicial, inclusive, desses professores que receberam as participantes da pesquisa em suas turmas nos Estágios Supervisionados e no PIBID.

Dessa forma, descortinam-se os ensejos que levam à permanência da dicotomia entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas, compreendendo que se houver possibilidades de diálogos e vivências com práticas mais interativas nas escolas, poderia existir uma maior coerência entre as teorias estudadas na Licenciatura em Pedagogia e as práticas ministradas nas aulas de alfabetização, uma tendência de conexão entre elas.

Quando a formação inicial mostra fragilidades, resta "esperançar*"* (Freire, 1992, p. 111) na formação contínua de professores e em seus próprios esforços de aprimoramento de estudos. E quando a formação inicial se mostra presente e ativa, a sua continuidade faz parte desta modalidade de trabalho e ruma a uma profissionalidade docente. Este é o tema que vem a seguir.

5.2.3 Formações docentes em continuidade: formação contínua, pós-graduação e autoformação

É de conhecimento geral que muitos professores de Educação Básica procuram dar continuidade à formação profissional, por atitude ou necessidade ou a partir de conselhos de família, pares ou equipe gestora, para buscar se atualizar em estudos educacionais, logo após a entrada na carreira.

Por conseguinte, desenvolvemos a discussão deste tema com base na questão norteadora central: **o que as professoras dizem sobre os enfoques dados às conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas nessas formações durante a carreira docente?**

A partir desse questionamento, derivam-se outros dois que também direcionam a discussão: **como foram as experiências das professoras com os estudos sobre alfabetização e as práticas pedagógicas no período em que cursavam formações contínuas, entre outros cursos, para o aprimoramento do trabalho? Em seus discursos, como se referem aos estudos teóricos acadêmicos e práticos pedagógicos advindos de seus cursos de formações contínuas e/ou de outros estudos para alfabetizar?**

Assim, diante desta discussão temos como fundamentação teórica alguns conceitos dos autores: Piaget (1973, 1977, 1978), Becker (2013), Micotti (2009), Colello (2007), Sarti (2005), Sarti e Bueno (2017) e o resultados de outros trabalhos acadêmicos.

Primeiramente, refletimos sobre as escolhas docentes de realização desses cursos, suas motivações e relevâncias, seja nas formações contínuas, Horas de Trabalho Pedagógico (HTPs), na pós-graduação e em autoformações.

Os principais motivos revelados nos discursos docentes para a realização de cursos de formação contínua e pós-graduação são: ascensão no Plano de Carreira; aumento de pontuação para melhores resultados em atribuições de aulas, para concorrer a vagas em remoções de cargo entre unidades educacionais e para aquisição de mais conhecimento na área.

Quanto à intenção de aquisição de conhecimento ao cursar as *formações contínuas*, todas as professoras elucidaram seus motivos, os quais são, principalmente: cursos oferecidos pelas Redes de Ensino, na oportunidade; quando a temática do curso é relevante para a prática pedagógica e, especificamente, quando abordam o tema da alfabetização.

Na direção de nossos resultados, Sousa (2019) constatou em sua pesquisa que as alfabetizadoras reconhecem a importância de se manterem em estudos e de frequentarem formações contínuas para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, por meio de discussões teóricas acadêmicas e práticas de alfabetização.

A autora ainda complementa, como foco de seus estudos, que a formação do "Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa" (PNAIC) favorece, de certa forma, essa relação. Dado que também foi confirmado pelas participantes da nossa pesquisa, as que cursaram o PNAIC (PA9, PA14 e PA17), assim como o "Letra e Vida" (PA4, PA13, PA14, PA16 e PA17), com formatos muito semelhantes a valorizar a relação teoria e prática.

A participante PA14, que fez os dois cursos, revelou que a relação entre teorias e práticas é favorecida sim, porém as teorias acadêmicas precisavam ser mais detalhadas nos cursos, porque algumas ficaram vagas por serem de difícil compreensão. Segundo ela, era *"preciso esmiuçar"*, mas a proposta de aplicar na prática considerava interessante (assim como concordaram as outras professoras que fizeram esses cursos), porque, segundo elas, era um diferencial em comparação a outros cursos de formação contínua, além de voltar-se para os estudos em alfabetização.

Nessa mesma perspectiva de investigação da formação contínua, Corsi (2017) e Colello (2007) buscaram verificar rupturas entre a assimilação conceitual e a transposição didática. Assim, Corsi (2017) identifica que o PNAIC tem uma pretensão de fundamentação teórica para um aprimoramento mais significativo na prática pedagógica. No entanto, os dados de observação de aulas de ensino de leitura e escrita na pesquisa desta autora revelaram que não houve mudanças significativas de concepção das participantes sobre a alfabetização e sobre práticas pedagógicas. Análogo ao exposto, entre os discursos e registros nos DNs das participantes de nossa presente pesquisa (PA9, PA14 e PA17), não havia indícios de transformações significativas nas práticas pedagógicas, pois ainda prevalecem atividades com bases empiristas.

Nessa perspectiva, Becker (2013, p. 334) trata sobre a difícil superação da epistemologia empirista, que acaba por se constituir "em larga escala, e de forma quase totalmente inconsciente, o fundamento 'teórico-filosófico' da pedagogia de repetição ou da reprodução", já que "os avanços pedagógicos implicam mudança de paradigma epistemológico" e em uma "relação ativa" dos alunos com o saber, a qual "produz transformações correlativas no sujeito e no objeto", implicando "um paradigma epistemológico de outro nível: uma epistemologia interacionista". Porém, adverte que "a simples mudança de paradigma epistemológico não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar, mas sem essa mudança de paradigma [...] certamente não haverá mudança profunda na teoria e na prática docente".

Nessa perspectiva, em estudo que visa ampliar a compreensão sobre as dinâmicas alfabetizadoras, Colello (2007, p. 139) afirma que as concepções docentes e os mitos que

persistem nas aulas de alfabetização "justificam a assimilação parcial ou deformada das diretrizes teoricamente formuladas". A autora (2007, p. 155-156) conclui, com afirmações que corroboram com nossa atual pesquisa, que "importa viabilizar ao professor a efetiva assimilação de teorias capazes de funcionar como referencial de concepções ou diretrizes para o trabalho pedagógico", fazer "um tratamento crítico [de um] plano de ideias para a transposição didática em sala de aula", com um projeto de formação contínua que enfrente esse desafio, porque "pode-se afirmar que a presença na escola de certos mitos e de focos de resistência das práticas tradicionais de ensino sugere a dificuldade da transposição didática e da construção de alternativas pedagógicas".

Diante dessas evidências, a formação docente contínua ainda encontra impedimentos para resolver os problemas da relação entre teorias educacionais e práticas alfabetizadoras, assim como verificaram também Rocha e Bissoli (2016). Para resolver esse problema, e concordamos com as autoras, é necessário desenvolver o pensamento conceitual dos docentes e isso precisa ser ensinado, de modo intencional, sistemático e objetivo nas diversas ciências que envolvem e embasam a alfabetização.

Assim, as participantes de nossa atual pesquisa que não cursaram o PNAIC, nem o "Letra e Vida", lamentam-se, porque consideram o movimento desses cursos – discutir com mais profundidade as teorias, aplicar os conteúdos na prática, depois retornar e discutir os resultados desta aplicação na formação – fundamental e importante para aprender realizar conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas.

Além de formações em larga escala como o PNAIC e o "Letra e Vida", outros cursos foram citados pelas participantes, como a exemplo de PA14, sobre uma formação contínua que realizou, em que a formadora detalhava o trabalho com livros literários, o qual julgava ter entendido bem o processo de trabalho com textos de literatura infantil.

As plataformas *on-line* em sites governamentais, de instituições particulares de ensino e de universidades também são mencionadas nas entrevistas, mas o perfil dessas formações é considerado com maior enfoque às teorias acadêmicas, atribuindo pouca ênfase às práticas pedagógicas.

Restava-nos saber das expectativas docentes por cursos de seus interesses, chamados aqui de "ideais", quais eram considerados por elas fontes de aprimoramentos em estudos e aquisição de conhecimento. Entre os cursos "ideais" para fazer a "ponte" com o trabalho docente, as professoras acreditam que são aqueles que atendem os seus problemas ou dificuldades mais imediatas, como: os de alfabetizar alunos com dificuldades e que não *"retêm o conhecimento"*, como mencionou PA10, cursos de Educação Especial, como ensinar alunos

que apresentam demandas específicas (PA1, PA2, PA4, PA13 e PA19), cursos para aprender mais sobre protagonismo e autonomia dos alunos (PA8, PA12, PA13 e PA19) e os que envolvem legislação e preenchimento burocrático de documentos (PA11 e PA15).

Diante das avaliações que realizam sobre os cursos de formação contínua, as docentes manifestaram que há cursos que apoiam a reflexão sobre transposições didáticas e reflexão de conceitos teóricos acadêmicos educacionais, porém há aqueles que só apoiam em reflexões de conceitos. Estes últimos, segundo as participantes, recebem pouco aprofundamento, em outras vezes, pouca relação com as práticas – por serem cursos de poucas horas, ou porque o modo de encaminhamento didático do formador não favorece o aprofundamento. PA13, devido à sua experiência com essas formações, formulou a conclusão particular de que *"os cursos acima de 90 horas nos solicitam exercícios e atividades para serem aplicados em sala de aula, os abaixo de 90 horas não, aí é mais aquela parte teórica mesmo"*, demonstrando as fragilidades desta modalidade de formação.

Destaca-se que, quando os cursos ocorrem no ambiente acadêmico de modo presencial, ou em outro ambiente, porém acolhido por formadores que dominam o manuseio dos textos acadêmico-educacionais e da didática necessária para o ensino deles aos professores de Educação Básica, parece haver uma maior aproximação e interação com os conceitos abordados nos textos teóricos, pois há o suporte de alguém experiente com a teoria.

Diante dessa reflexão, recordamos a pesquisa de Sarti (2005, p. vii) que revela as interessantes aproximações com as leituras e discussões de textos acadêmico-educacionais que professoras de Educação Básica das séries iniciais tiveram no programa de formação docente em nível superior implementado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, com outras três universidades públicas – o PEC-Formação Universitária. Como resultado, foi observado que naquele ambiente permeado por diversos dispositivos surgiu um "novo" padrão mais acadêmico de leitura pelas docentes desses textos oferecidos. No entanto, a autora (Sarti, 2005, p. vii) identificou que as posturas e os procedimentos assumidos pelas professoras de Educação Básica "sugeriram a existência de uma leitura profissional propriamente docente, caracterizada, entre outros aspectos, por uma racionalidade prática que lhes possibilitava muitas vezes subverter a ordem de discursos presentes naqueles textos e, assim, elaborar sentidos alternativos".

Desse modo, devido à centralidade de saberes e interesses práticos manifestados pelas professoras da pesquisa de Sarti (2005, p. vii), "para a configuração das leituras de caráter profissional", a autora reafirma "a importância da cultura pedagógica partilhada entre os

professores, como fonte de conhecimentos mais pertinentes para o ensino e como eixo da formação docente".

Dessa forma, a análise dos dados da pesquisa de Sarti (2005) nos deixa convictos da importância de redes municipais de educação permanecerem unidas às universidades em propostas de formação docente, principalmente, às faculdades que possuem cursos de Licenciatura e que se localizam nos territórios do município das Redes de Ensino, como é o caso privilegiado da cidade em que se insere o campo da atual pesquisa.

Assim podemos refletir que, diante dos três pilares da universidade – ensino, pesquisa, extensão –, vemos a possibilidade de oferecimento de cursos de extensão, os quais abordariam assuntos pontuais como o da alfabetização, e/ou cursos de pós-graduação, a exemplo das especializações e mestrados profissionais, visando à maior articulação com a formação docente local e regional.

Sobre o enfoque das pós-graduações, um dos cursos mais procurados pelas participantes alfabetizadoras desta pesquisa são os de modalidade de especialização, ou *lato sensu*, pois 17 delas frequentaram esses cursos em faculdades particulares e duas participantes (PA5 e PA14) tiveram a oportunidade de frequentar algum de seus cursos de maneira presencial. As motivações das docentes por essa procura já foram mencionadas, assim, trataremos das avaliações que fizeram quanto ao aproveitamento deles para a prática do trabalho docente.

Todas as 17 professoras afirmam que aproveitaram a participação dos cursos de algum modo, seja para aquisição de algum conhecimento ou para maior titulação na carreira. No que concerne à aquisição de conhecimentos, as maiores críticas foram quanto à ausência de oportunidades de se estabelecer conexões entre as evidências das dimensões teórica e prática.

PA5, PA6, PA7, PA8 e PA11 declaram que esperavam mais possibilidades de vivenciarem e discutirem sobre as práticas pedagógicas nessas formações, porém consideraram importante frequentar o(s) curso(s); PA1, PA2, PA3, PA9, PA12, PA13 e PA19 assumiram que suas aprendizagens foram positivas nesta modalidade, mesmo que mais teóricas.

As participantes PA10 e PA15 disseram que os cursos que frequentaram não tiveram a qualidade que esperavam e serviram somente para pontuação no concurso e em outros processos de seleção. Enquanto PA14 revelou ter um diferencial, a oportunidade de realizar dois cursos de pós-graduação presencial, em Psicopedagogia e AEE, junto às professoras ativas na carreira, o que levou a um estabelecimento de bom diálogo entre elas e os formadores sobre teorias e práticas, e a uma avaliação positiva sobre as teorias, consideradas *"melhor fundamentadas"*, talvez por estarem em interação presencial com pares profissionais e diante de um formador experiente com os textos acadêmicos (dado aproximado dos resultados de Sarti,

2005). Contudo, todas as docentes consideraram que as formações nunca são suficientes para o exercício do trabalho.

Nas formações *stricto sensu*, temos como participantes a mestranda PA5 e a doutoranda PA18 e ambas são conscientes de que são modalidades voltadas para a produção acadêmico-científica e para a formação do pesquisador, tendo um "*contexto diferente porque visam mais à pesquisa"*, como verbaliza PA18. No entanto, por serem também professoras, acabam por realizar uma ponte de reflexão dos seus estudos com o trabalho docente e consideram que este exercício de fazer pesquisa favorece o professor para organizar o hábito de buscar por referências quando se depara com dificuldades na prática pedagógica e aprimora os estudos dos textos acadêmico-educacionais. De qualquer forma, trata-se de um outro processo de aprendizagem, que apresenta um objetivo diferente do ensino na Educação Básica.

Ao refletir sobre isso, Sarti e Bueno (2017, p. 248, em diálogo com os autores Pastré; Mayen; Vergnaud, 2006) explicam que essa construção de conhecimentos operatórios, como o saber fazer do professor, "está ligada à vivência de situações empíricas, mas é potencializada por processos reflexivos sobre a ação, que permitam ao sujeito aprender com e sobre o próprio trabalho e de fato desenvolver-se profissionalmente" e que "a forma predicativa do conhecimento profissional permite aos sujeitos identificar as propriedades e as relações entre os objetos [em] nível de pensamento teórico sobre a situação" (p. 235).

Um aspecto que não foi mencionado por estas duas participantes (PA5 e PA18) é sobre quanto o exercício de fazer uma pesquisa pode impactar no modo como o professor trabalha os textos e as situações de pesquisas escolares nas aulas. Porém, PA5 manifesta a sua insatisfação de não ter recebido um preparo semelhante para a produção de pesquisas, desde quando frequentou o Ensino Fundamental, ao afirmar:

> *Estou tentando fazer o Mestrado. Eu não sou uma pesquisadora ainda, eu tenho muitas dificuldades, muitas* [...] *achei que seria mais fácil, sabe? Eu não sei se é porque isso não fez parte da minha formação desde o Fundamental. Isso não foi fundamental no Ensino Fundamental. E hoje vejo que está errado.* [...] *se eu tivesse tido um início lá atrás, às vezes eu teria mais facilidade agora para escrever a minha dissertação.* [...] *Eu acredito que a gente já deveria passar por alguma referência de pesquisa desde sempre, desde os anos iniciais. Porque as crianças... eu já dou algumas coisas assim, a serem pesquisadas em casa, sabe...* (PA5, E1, 28a, G1).

Assim, a professora teve uma tomada de consciência (Piaget, 1977) interessante sobre o seu próprio processo de aprendizagem e destaca uma deficiência de sua formação. Depois, reflete o quanto é importante obter o conhecimento do processo de pesquisa desde a infância, notadamente, ao focalizar o Ensino Fundamental. Isso provoca a reflexão sobre novos objetos de estudo a outras investigações acadêmicas: se a *aprendizagem de fazer pesquisa* reverberaria

em um trabalho com o *ensino de pesquisa* nas aulas do Ensino Fundamental, com os processos metodológicos iniciais das produções de pesquisa, de modo que as crianças pudessem dialogar sobre o seu rigor, como se apresenta o tipo de texto e o modo de escrita, saber buscar informações e evidências em fontes fidedignas e como realizar alguns procedimentos práticos.

Cabe lembrar que o Grupo de Estudos e Pesquisas "Raios de Sol" busca caminhar nesta direção quando, embasados pela Pedagogia por Projetos (Jolibert, 1994), trabalha a metacognição, a metalinguagem e as ferramentas de registros e buscas de informações e conhecimentos no ensino às crianças[91].

Outro ponto relevante é que as formações dos professores também são pensadas entre os muros escolares, nas HTPs, *em serviço* na Secretaria Municipal da Educação, ou em outros espaços, utilizando-se horas da jornada (ou carga horária de contrato) de trabalho do professor. Focalizaremos, nesse momento, os dados de pesquisa referentes às possibilidades de formação nas HTPs nas escolas.

Diante dos discursos docentes, as professoras consideram inviável utilizarem-se das Horas de Trabalho Pedagógico Individuais (HTPIs) para formações. Na escola E4, a coordenação chegou a apresentar uma iniciativa de leitura. Uma das professoras desta escola (PA17) relata que a coordenadora deixava textos acadêmicos à disposição para leitura nas HTPIs, de modo não obrigatório e sugeria o registro reflexivo das percepções sobre o texto. PA17 considerava positiva a atividade leitora, porém preferia utilizar o tempo para atender às burocracias escolares, assim como os demais professores.

As Horas de Trabalho Pedagógico Livres (HTPLs) são cumpridas em locais externos à escola, normalmente nas residências das docentes onde elas preparam as aulas e fazem correções, com exceção de PA8 que revelou reservar essas horas para estudos e leituras, mas afirmou que há tempo não tem executado tais práticas.

Quanto às Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), na Rede de Ensino das escolas pesquisadas, estas são entendidas também como momentos de formação docente coordenado pela equipe gestora. Sobre as HTPCs de tais unidades educacionais no ano da coleta de dados (2022), estas foram utilizadas para o processo de (re)organização de atividades, a fim de atender o retorno presencial total da comunidade escolar, após o período pandêmico.

Por esse motivo, em nossos resultados, houve poucos relatos sobre formação nas HTPCs e quando esta ocorria, demostrava uma fragilidade de continuidade temática, havendo necessidade de maior articulação entre os assuntos tratados. Notamos mais reincidência na E3,

[91] Sobre esta perspectiva, ver a coletânea de trabalhos de Micotti (Org) (2009).

pois havia formação considerada proveitosa pelas professoras, mas os assuntos não se articulavam entre um encontro e outro, naquele momento.

Lourenço (2014) já havia identificado as relações presentes entre as práticas realizadas nas HTPCs em escolas públicas e concluiu que a utilização desses momentos de formação ainda é algo a ser alcançado, pois há reuniões com incongruências entre os temas abordados e desarticulação com as necessidades do coletivo de professores, ou resistência por parte dos professores mais experientes, quando negam o momento e o espaço formativos.

As professoras, participantes da presente pesquisa, não negaram o momento e o espaço como formativos. A maior crítica aos momentos das HTPCs é quanto ao excesso de recados da equipe de gestão; e o que foi mais solicitado pelas docentes eram as oportunidades de interação entre os pares, a reservá-los também para trocas de experiências escolares.

Dessa forma, na escola, as HTPCs são momentos reservados também para a *formação docente*. PA7, que trabalha em duas redes municipais, chega a enfatizar: *"aqui em Rio Claro, vejo que eles levam a sério essa questão da HTPC* [...] *que é voltada para a formação sim"*. Os mesmos resultados também foram encontrados por Souza (2013) em duas escolas de outro município que pesquisou, nas quais as HTPCs são valorizadas como momentos de formação contínua de professores em serviço e para refletir sobre os saberes da profissão. No entanto, havia diferença entre as escolas, em que uma visava à formação docente como intelectual crítico-reflexivo e a outra apresentava ênfase na perspectiva tecnicista.

As professoras da escola E1 mencionaram que a equipe gestora poderia oferecer menos recados nas HTPCs e verificar mais a necessidade do coletivo, não que considerassem inoportuna a formação dada pela coordenadora, no momento, pois ela tratava de temática importante como a leitura, mas as professoras disseram que precisavam alinhar o trabalho umas com as outras. Na E2, as professoras mencionaram que pessoas externas à escola eram convidadas a dar uma breve palestra e tratar de assuntos específicos ligados à educação. A escola E4 também apresenta essa perspectiva, no entanto, convidavam os próprios docentes da escola para dar uma breve formação, por exemplo, aulas de Língua Portuguesa oferecidas por um professor.

Na escola E3, a formação ocorria de diversas formas e havia o oferecimento de textos acadêmicos nas HTPCs. PA10 mencionou uma ocasião em que os professores tiveram modelos de atividades de Sondagem Diagnóstica para resolverem, depois havia um texto sobre o conhecimento da evolução da escrita da criança. E, em E5, o coordenador se encarregou de abordar documentos oficiais como a BNCC.

Outro critério utilizado para estudo são as autoformações, em que o professor busca por seu interesse, necessidade e investimento em suas leituras e aprofundamentos de textos acadêmico-educacionais para maior aquisição de conhecimento.

A autoformação docente, segundo Facundes e Vieira (2022), possui inúmeros benefícios para a formação do professor, em capacidade de agenciamento, iniciativa, autonomia e assumir autoridades. Adquire, com ela, crítica de pesquisador da própria prática, mas também mostra os motivos da negativa em buscar autoformação: frustrações, insatisfações, ter anos de trabalhos e acomodação por parte do professor.

Nessa mesma perspectiva, 10 professoras participantes da atual pesquisa mostraram-se pouco atuantes em práticas de autoformação (PA2, PA3, PA4, PA6, PA7, PA8, PA10, PA12, PA13 e PA16), mediante leituras de textos acadêmico-educacionais, por alguns motivos semelhantes aos participantes da pesquisa de Facundes e Vieira (2022). Essas 10 professoras manifestaram que não estudam fora de contexto escolar, de cursos ou para prestar provas seletivas (PA2, PA3, PA4, PA13 e PA14); por cansaço, outras ocupações, desinteresse, falta de tempo e/ou vontade (PA6, PA7, PA8, PA10 e PA16).

A autoformação revela-se como importante para o processo de reflexão da própria prática, sendo cada um o sujeito de seu estudo, como se referem Rosa e Vasconcelos (2010). Nela é possível retomar os estudos adquiridos nas demais modalidades de formação, reforçar o hábito de leitura e estudos para o aprimoramento do ensino e encontrar nos textos algumas respostas para as suas reflexões. Porém, é evidente que com toda a problemática de vida para se adequar a momentos individuais como estes, é preciso maior esforço, porque as atividades diversas do próprio trabalho e da vida pessoal consomem muito tempo e energia, necessários à concentração nos estudos.

Assim, dentre as nove professores (PA1, PA5, PA9, PA11, PA14, PA15, PA17, PA18 e PA19) que manifestaram algum movimento de interesse e busca por leituras e estudos próprios, estas tentam articular um tempo na agenda para suas autoformações, mesmo que pouco, sendo que algumas vezes compram o livro, mas tardam iniciar a leitura ou não prosseguem (PA1 e PA5). PA9 leva um livro dentro da bolsa para ler em intervalos de tempo. PA11 só consegue ler quando está em casa, PA12 e PA17 dizem que leem muito, mas agora estão em um momento de outras leituras não acadêmicas, *"como tratar as pessoas, ser companheiro"* (PA12) e *"gosto muito livros de histórias infantis, leio vinte minutos antes de dormir"* (PA17), assuntos que consideram importantes também para as aulas; PA15 tem lido muito para o concurso; PA18 adquiriu o hábito com os estudos acadêmicos e PA19 retoma Piaget nas oportunidades de tempo.

Diante de todos esses estudos em continuidade na carreira destas docentes, verificou-se que o foco principal das buscas por mais formação é o de enriquecer *a forma de fazer o seu trabalho*, posicionando-se no lugar de "consumidoras" (Contreras, 2002, p. 63) dos conteúdos acadêmico-educacionais, entre textos acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas, dispostos nessas formações.

Conjuntura que se perpetua, como discutido, seja pelas ações das participantes ou pelo formato dos cursos e assim pouco favorece a continuidade das transposições didáticas e das reflexões dos conceitos que os embasam, fragilizando as conexões entre teorias e práticas e o avanço às práticas de alfabetização que poderiam aproximar-se, um pouco mais, dos processos que demandam a relevância do desenvolvimento do pensamento e da linguagem *em construção* desde a gênese humana (Piaget, 1973, 1978).

Assim, descortinamos as "janelas" das salas de aulas e trazemos à luz o assunto das conexões entre teorias educacionais e práticas pedagógicas diante do trabalho alfabetizador, nas concepções das professoras, ao longo de suas formações, e dos autores que integramos neste diálogo.

5.2.4 Trabalho Alfabetizador: possibilidades e limites de conexões entre teorias e práticas

É de conhecimento de todos que a alfabetização é a base da aprendizagem para todas as outras que envolvem a escrita, além disso, abrange "a construção de muitas competências e conhecimentos que ocorre desde o nascimento" (Micotti, 1998b, p. 1).

Assim, o *trabalho alfabetizador* está envolvido em fatores pré-profissionais, conhecimentos das formações docentes, leis, políticas públicas, história, cultura e no *habitus docente*, que carrega grande parte da responsabilidade por esse processo, o qual compreende o ensino mediado pelos conhecimentos teóricos acadêmico-educacionais e pelas práticas alfabetizadoras em conexão.

Ao refletir sobre o tema, norteamo-nos pela questão central: **o que os alfabetizadores dizem sobre os enfoques dados às conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas no trabalho docente?** E outras que iremos indagar e buscar responder no decorrer deste texto.

Para nortear a discussão desta categoria temática, temos como base as reflexões dos principais autores: Becker (2013), Micotti (1998b, 2016) Colello (2021), Colello e Luize

(2005), Chartier (2007), Day (1999), Perrenoud (2001), Dongo-Montoya (2022), Tardif (2014[2002]).

Os diálogos realizados em entrevistas semiestruturadas sobre as primeiras percepções de cada participante a respeito de suas próprias aproximações iniciais com a docência – o que recordavam de suas vivências e sensações, se estavam pouco ou suficientemente preparadas para este trabalho revelam várias manifestações. Dentre as 19 participantes, cinco (PA2, PA5, PA12, PA16 e PA17) apresentaram enfoques com positividade sobre seus processos iniciais na docência, enquanto 14 (PA1, PA3, PA4, PA6 PA7, PA8, PA9, PA10, PA11, PA13, PA14, PA15, PA18 e PA19) mencionaram algumas inseguranças e dificuldades iniciais nessa experiência.

Sobre a fase inicial na docência, em turmas de alunos, é comum os professores revelarem sentimentos e impressões iniciais sobre o trabalho, porque, como afirma Nòvoa (1992, p. 7), "não é possível separar o eu pessoal do eu profissional". De acordo com Perrenoud (2001, p. 164), para o professor que está na formação inicial ou é iniciante de carreira, as rotinas "ainda não se instalaram", esses profissionais tentam empregar "saberes procedimentais, receitas, técnicas, métodos, modelos". Nesse começo, "o *habitus* intervém na operação desses procedimentos e esquemas de ação", assim os saberes procedimentais "evoluem à medida que se avança no ciclo da vida profissional", segundo o autor.

Dessa forma, ao entender que a aprendizagem da docência é gradual e "temporal", Tardif (2014 [2002], p. 14) explica que:

> Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua 'consciência prática'.

Ao buscar dominar a si mesmo e o ambiente, o professor supera a fase de "principiante" no trabalho até alcançar a fase de "perito"[92] (Day, 1999, p.89-90). O autor explica que perito é a fase quando o professor possui um "entendimento tácito profundo" e se utiliza de "abordagens analíticas apenas numa situação nova ou quando ocorrem problemas". No entanto, nem todos os professores atingem essa fase, desde o início da docência, pois, segundo Perrenoud (*Ibid*, p. 88) "a socialização profissional na escola afetará, inevitavelmente, a sua disposição, em termos

[92]Day (1999, p. 89) apresenta a "Síntese do modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus" nos níveis: 1. Principiante; 2. Principiante Avançado; 3. Competente; 4. Proficiente; 5. Perito.

de direção e profundidade de desenvolvimento ulterior", sendo essa fase de "principiante" fundamental, e pode gerar ou prevenir marcas profundas sobre o trabalho docente.

Assim, sobre aquele momento inicial da docência, as participantes apresentaram os *fatores positivos* que garantiram alguma sensação de preparo para ensinar: acolhimento ao ter a oportunidade de assistir a aula de outro docente antes de iniciar a sua; participar de programas governamentais, como o "Mais Alfabetização", antes de ter a própria turma; acreditar que o curso de Magistério lhe deu o preparo técnico para iniciar na carreira, demonstrando nas sutilezas e nos fatos pré-ocorridos alguns fatores que transmitiram certa autoconfiança diante do meio e de seus integrantes.

Os *fatores negativos*, ou que aparentam alguma dificuldade inicial à docência, apontados pelas participantes são: receio em conseguir gestar a turma; insegurança na gestão de conteúdo de alfabetização, *"não sabia como lidar com a indisciplina e a alfabetização mesmo"* (PA14); dificuldade em lidar com as famílias; desafio em adequar-se às diversidades de conhecimentos na turma e dos que apresentam alguma necessidade especial; saber *o que* e *como fazer* para ensinar e fazer o aluno aprender. Esses são pontos apresentados como desafios aos professores iniciantes.

Interessante verificar, no depoimento de PA1, que apesar de exercer a função de monitora por cerca de dez anos, disse sentir bastante insegurança para iniciar a carreira. Ela reconhece que são funções com responsabilidades diferentes, por isso percebia-se em um outro desafio. Assim, atualmente, é possível constatar a presença de muitas estudantes de Pedagogia que exercem a função de monitoras e esta transição da profissional monitora à professora requer mais estudos sobre o modo como tal trabalho contribuiria com a nova carreira.

Outro episódio é com PA18, que apesar de apresentar vasto estudo, assume que teve dificuldades iniciais para gestar a turma, *"era mais aquela questão da relação mesmo com a turma e outra dificuldade, isso tenho um pouco até hoje, é sobre a estratégia para se fazer essa avaliação* [diagnóstica] *que tem que fazer"*, afirmando que há sempre um desafio a ser enfrentado na prática docente.

Assim, diante do relato das professoras sobre suas dificuldades iniciais à docência e quando são perguntadas ao que (ou a quem) recorrem quando se percebem diante dos desafios do ensino em seu trabalho atual, retomamos o questionamento norteador da pesquisa, **quando "na prática a teoria é outra", isto é, quando não se recorre às "teorias" acadêmico-educacionais estudadas nas formações inicial e contínua, o que de fato se "apresenta" na prática pedagógica?**

Algumas participantes (PA5, PA9 e PA18) revelam que buscam sim por referenciais teóricos sobre alfabetização quando atravessam por um desafio no trabalho desde o início da carreira, como constata PA9:

> *as professoras da escola me ajudaram, falaram de Pedagogia por Projetos* [...] ***comecei a ler bastante sobre alfabetização***. [...] *Não trabalhei com a Pedagogia por Projetos já nesse começo, mas foi com a leitura de textos, partindo de palavras, depois sons de letras, ir na sequência do alfabeto. Via algo diferente... não parti do que tinha vivido, fui procurar alternativas*. (PA9, E2, 37a, G1, negritos nossos)

A partir de alguns depoimentos das professoras, como se observa no trecho acima e no desenvolvimento da análise, começamos a notar uma ligeira troca de informações teóricas acadêmicas no ambiente do trabalho docente. São *informações* (isoladas), porque ainda não apresentam um movimento de *formação* entre elas.

No entanto, no exemplo de PA9, mesmo que ela tenha buscado teorias acadêmicas (ao receber *sugestões* das colegas de trabalho), não se utiliza totalmente da "novidade" das proposições inferidas nos conceitos das teorias acadêmico-educacionais, assim, faz apenas algumas adequações nas práticas que já realiza, "apresentando" modalidades de encaminhamentos didáticos práticos com adequações nas suas atividades cotidianas, como: se antes iniciava o trabalho com letras e sílabas, agora começa-se com os textos para retornar ao ensino das letras e sílabas, semelhante ao método global de ensino.

As proposições mediante tais "novidades" conceituais interacionistas seriam a de um trabalho com leitura e escrita significativa para os alunos, começar o ensino pela exploração textual e não pelas microestruturas, textos estes que apresentem algum contexto nas aulas e/ou situações reais de comunicação, das concepções versadas na Pedagogia por Projetos de Jolibert (1998), por exemplo.

Esses "novos" modos de encaminhamentos didáticos a um ensino "menos diretivo" já foram identificados na nossa pesquisa de mestrado (Guilherme, 2011) e como mencionamos naquele trabalho, inicia-se uma tentativa de mudança da professora em se adequar ao ensino interacionista. Contudo, parece não apresentar uma total assimilação dos conceitos teóricos ao qual buscaram ou lhe indicaram; ou, caso tenham sido assimilados adequadamente, são utilizados apenas "fragmentos" destes, de maneira justaposta nas práticas que a professora manifestava.

No entanto, é importante ressaltar que tal justaposição de concepções e de práticas pedagógicas se distancia da proposta de conexão que estamos buscando com esta pesquisa, a qual visa a uma intersecção de toda uma dimensão teórica acadêmico-educacional com outra

dimensão, a da prática pedagógica. Mas seriam tentativas iniciais? O que notamos até aqui, é que seriam sim tentativas iniciais, porém, há pouca continuidade desse procedimento pelo docente, o que nos faz inferir que houve poucos elementos assimilados e acomodados de tal conhecimento teórico para uma transposição didática significativa, fazendo-o(a) interromper o processo ou mesmo de persistir.

Além disso, revela-se nos discursos docentes (PA1, PA2, PA3, PA4, PA6, PA7, PA8, PA10, PA12, PA13, PA14, PA15, PA16, PA17 e PA19) um outro modo de "apresentação" das teorias estudadas na formação inicial ou as advindas dos estudos mais recentes, como menciona PA8 *"tive muita ajuda das colegas de trabalho mesmo, elas já eram mais* [...] *experientes, e* [...] *me deram o norte. 'Não, começa por aí. Eu vou começar fazendo isso, isso, isso e você copia. Vamos trabalhar juntas!'"*. Assim também, como PA10 que ao precisar de apoio busca a coordenadora da escola, *"sei que ela vai me dar uma luz e, realmente, funciona"*, e encontra também orientações técnicas.

Dessa forma, o que ocorre mais frequentemente é que os saberes teóricos são "são outros na prática", são "apresentados" os saberes técnicos advindos do *habitus docente* já incorporado na cultura escolar, na forma de saberes dos pares mais experientes que circundam pela escola.

Para Perrenoud (2001, p. 170), só o fato de "reconhecer a parte do *habitus* na ação pedagógica é, seguramente, dar um passo em direção ao realismo na descrição de como os professores exercem seu ofício". Uma característica marcante desse *habitus docente* é buscar saberes técnicos e práticos dos pares mais experientes. Nos resultados desta pesquisa, somente PA5, PA9 e PA18 manifestaram discutir conceitos teóricos acadêmicos com seus pares ou com a coordenadora, em situações específicas, como foi mencionado.

Diante dessas reflexões, podemos indagar: **as professoras alfabetizadoras utilizam-se de teorias acadêmicas para organizar/refletir sobre o trabalho docente nos processos pedagógicos de planejamento, elaboração, organização e ações em aulas?**

Dentre os processos do trabalho docente, os atos de planejar, elaborar e organizar ações são tarefas obrigatórias da profissão. O planejamento escolar, segundo Libâneo (2013 [1994]), é uma tarefa própria do docente realizada em conjunto com a gestão escolar. Segundo o autor (2013 [1994]), ele ocorre em três fases – Plano da Escola; Plano de Ensino e Plano de Aula – e é incorporado entre as ações cotidianas de trabalho a fim de programar as ações docentes.

Segundo Libâneo (2013 [1994]) este momento de planejamento também oportuniza a ocasião para reflexão e pesquisa, focalizando os seus processos desde os objetivos até a avaliação. O *Plano da Escola* visa planejar as ações didático-pedagógicas da unidade educacional, o *Plano de Ensino* é um roteiro das unidades didáticas organizado para um ano e

reajustado por semestre e o *Plano de Aula* detalha os procedimentos ou fases de desenvolvimento de uma aula ou de seu conjunto (Libâneo, 2013 [1994]). Ainda, nas escolas da pesquisa este último é um plano semanal, chamado de *Semanário*.

Em face disto, questionamos: **quais os recursos e dispositivos utilizados pelos professores nesse percurso de planejamento? O que registram em seus Diários de Notas sobre essas considerações, de alfabetizar e de buscar conhecimentos em fontes diversas para planejar e refletir posteriormente sobre as aulas?**

Buscamos realizar uma análise meticulosa dos Planos de Ensino e dos Diários de Notas (DNs) para verificar as circunstâncias reais de utilização dos instrumentos e identificamos que os Planos de Ensino são construídos no coletivo dos anos escolares (entre os 1ºs, 2ºs, 3ºs anos etc.), porém os registros podem ser individuais, por turma, ou nesse coletivo apresentado.

Verificamos nos discursos docentes que os Planos de Ensino são instrumentos revisitados por elas de modo periódico, porque os seus conteúdos didático-pedagógicos *"precisam ser cumpridos"* (PA13). Em sua construção, o coletivo de professores de cada ano escolar consulta Planos de Ensino de anos anteriores como modelo e os atualizam para o ano vigente.

Na atualização dos Planos de Ensino, apresentam-se os *Conteúdos*, os *Objetivos* e as *Estratégias* didático-pedagógicas. Nas escolas E3 e E4, o plano também contempla o critério de *Avaliação* de alunos e em E3, E4 e E5 o plano traz uma avaliação diagnóstica inicial da turma, antes de discorrer sobre a escrita do planejamento anual. Assim, parece haver uma formatação e estrutura flexível para o registro do documento na Rede de Ensino a que as unidades educacionais pertencem.

As citações de consultas de obras teóricas acadêmico-educacionais e dos documentos oficiais (BNCC, Resoluções, Matrizes Curriculares, PPPs etc.) são pouco registradas nos Planos de Ensino, embora as professoras de todas as escolas manifestaram que há utilização de documentos oficiais nas reuniões de planejamento. Os referenciais teóricos acadêmicos também são pouco utilizados nesse momento, segundo as docentes e seus registros. Quando realizam ambos os tipos de citações, dos documentos ou das teorias, são feitos de modo pontual por alguns professores ou pequenos grupos docentes do 1º ou do 2º ano, como visto na síntese de análise destes documentos.

Em contrapartida, os Diários de Notas são utilizados frequentemente e se apresentam como ferramentas ativas de comunicação com a coordenação da escola. Contêm os planos de aulas semanais e os registros das reflexões das ações e resultados das aulas por semana.

As investigações que envolvem alguma análise de diários de professores, segundo Zabalza (2004), cingem-se por contextos gerais como a de identificar o esquema de trabalho (Planos de Aulas, Semanários, como intitulados nos DNs) e as estruturas das tarefas, os registros reflexivos sobre a dinâmica geral das aulas, os dilemas com o ensino, o comportamento dos alunos e as formas de avaliações.

Esses contextos foram observados em todos os Diários de Notas das participantes. São elencados os conteúdos semanais em um quadro chamado de *Semanário*. Em seguida, surgem os registros reflexivos das ações, pensamentos e acontecimentos da semana nas aulas e alguns DNs apresentam fotocópias das atividades ministradas aos alunos.

Os registros de citações de obras teóricas acadêmicas, conceitos teóricos ou documentos oficiais foram pouco localizados nos Diários de Notas. Os registros que mais se aproximaram dessa busca, entre todos os diários que nos foram disponibilizados, apresentam-se quando:

- professoras revelam que resgataram orientações de formações contínuas, *"iniciei uma atividade que é uma sugestão do curso Práticas de Alfabetização onde apresentamos uma letra por dia, um poema ou uma história, listamos as palavras iniciadas pela letra e fazemos uma pequena brincadeira"* (Registro de PA3 no DN, semana entre 7 e 11/03/2022) e *"a sondagem foi realizada nos mesmos moldes da sondagem do mês passado (onde a professora, usando de um campo semântico e feita individualmente, ditava uma palavra e ao término da escrita da mesma, a criança realizava a leitura – didática apreendida (sic) no curso 'Letra e Vida')"* (Registro de PA13 no DN, dia 31/03/2022);

- a professora apresenta seus conhecimentos piagetianos em uma atividade matemática ministrada, *"todos os dias trabalhamos o calendário* [...] *contagem com palitos até 30 e nessa semana que se inicia começarei bingo de números (de início com 30), porém alguns não contam, primeiro contato com a contagem foi na escola é apesar do trabalho de forma concreta, ainda estão em processo de assimilação; compreendo a teoria, sei que segundo Piaget a criança conserva o número até os oito anos, que elas ainda estão no operatório concreto*" (Registro de PA5 no DN, dia 21/03/2022);

- a coordenadora da escola dialoga com esta professora, orientando com uma citação teórica, *"quanto aos 'quadros' de apoio, estes podem ser fixados com imã no armário para servirem de apoio/consulta (Jolibert chama isso de 'ferramentas' que podem ser coladas na parede, em mural, no caderno... onde o professor e os alunos combinarem!)"* (Registro da coordenadora da escola no DN de PA5, semana entre 03 e 04/03/2022);

- a professora conta sobre seu trabalho e estudo *"trabalho muito a consciência fonológica com a turma* [...] *Alfabetização sempre foi um tema que gostei muito* [...]

Ultimamente venho lendo alguns estudos de Emília Ferreiro, que tem contribuído muito para a minha formação. Estou muito ansiosa para a sondagem da semana que vem". (Registro de PA10 no DN, dia 21/03/2022), esta professora não recebeu retorno escrito da coordenadora sobre essa iniciativa.

Assim, compreende-se que os Diários de Notas *são instrumentos de trabalho do professor* para, basicamente, planejar, organizar e registrar as reflexões das aulas ministradas na semana, sendo um documento de cunho prático no que se refere ao tema da racionalidade prática, em uma "reflexão sobre a ação" (Schön, 2000, p. 32).

De acordo com Schön (2000, p. 32), essa "reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente", por ser realizada após a ação. Porém, o autor enfatiza que, mesmo sendo importante, somente ela não bastaria para ampliar o [auto]conhecimento sobre as próprias ações em aulas, deveria ser acompanhada com a crítica da "reflexão na ação" e "reflexão sobre a reflexão na ação".

Sobre a produção de conhecimento pelos diários de professor e portfólios, Vieira (2005, p. 122) assevera que, para realizar e perceber "pontes" entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas, esses registros são importantes, mesmo que as professoras não mencionassem os conceitos neles por não fazerem parte de sua cultura de escola, porém estariam implícitas como "pontes (in)visíveis", oportunas de discussão.

É interessante quando esse diário escolar se torna um recurso que transcende e estabelece uma "ponte" com os saberes de outros, a trocarem conhecimentos sobre alguns conceitos. A exemplo, o caso do DN da participante PA5, como descrito, no qual pudemos notar uma iniciativa de trocas de informações/conhecimentos teóricos acadêmicos entre ela e a coordenadora no ambiente da escola.

Sob esse enfoque dos registros, o problema que se pode apresentar nas escolas públicas, ao solicitar mais registros docentes, sobre suas reflexões *na ação*, *sobre a ação* e *sobre a reflexão na ação* é que, proporcionalmente, aumentaria a burocracia para essas profissionais, o que seria um grande desafio nesse ambiente, já que há forte reinvindicação dos professores pela diminuição da burocracia já existente, como comentaram em momentos da entrevista e ouvimos, frequentemente, nas escolas em que trabalhamos.

A exemplo dessa assertiva, a unidade educacional E3 desenvolveu uma forma mais completa de registro dos Planos de Aulas, como vimos no Diário de Notas das professoras, sugestão vinda da coordenação e acordada com o corpo docente. Esse ato provocou a manifestação por escrito da professora PA14 em seu DN: *"o que está sendo cansativo, improdutivo e repetitivo é a forma de elaboração da rotina semanal. Leva-se muito tempo em*

sua elaboração, para que no final ela não fique prática de manusear e consultar. Acrescentar objetivos a cada atividade e elaborar a descrição detalhada das mesmas, formaliza demais para o que já estava claro com a forma que estávamos elaborando anteriormente. [...] *Agora demanda muitas horas de trabalho e nenhuma praticidade em sua utilização.* [...] *Poderíamos pesquisar mais, estudar mais* [...]*"* (Registro de PA12 no DN, semana entre 07 e 11/03/2022); demonstrando o impasse de: ao elaborar tarefas que poderiam propiciar melhores registros das atividades, a fim de aprender com essa prática ou adquirir maior aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos, demanda-se mais tempo de registro do professor na escola. Esse impasse marca o cotidiano escolar em aspectos de renovação de práticas de trabalho e nas ações para formação docente em serviço.

Depois das análises dos planejamentos das aulas, focalizamos as ações alfabetizadoras. Uma ocorrência curiosa registrados nos DNs das escolas E1 e E4 é a de que havia uma repetição das cópias coladas das atividades ministradas aos alunos. Sobre isso, as professoras disseram que trocam bastante atividades de alfabetização entre os 1ºs e 2º anos. Normalmente, são fotocópias de tarefas para preencher letras, sílabas e palavras, ou alguns pequenos textos de quadrinhas, poemas e músicas infantis.

Sobre o trabalho alfabetizador das participantes, ao expressarem como alfabetizam as crianças de primeiros e segundos anos e mediante os registros nos DNs, identificamos duas modalidades de encaminhamento didático, uma que partia mais de letras, sílabas e palavras para depois iniciar o trabalho com os textos (aqui não incluímos a leitura deleite que tem outro propósito) e outra que partia de pequenos textos e palavras para o trabalho com sílabas, fonemas e letras.

A primeira modalidade relaciona-se às participantes PA1, PA2, PA4, PA6, PA7, PA8, PA9, PA13, PA15, PA16, PA17 e PA19, isto é, o trabalhos com letras, sílabas e fonemas para formação de palavras. Algumas vezes (nos DNs de PA2, PA8, PA9, PA13 e PA19) o processo ocorria mediante jogos de alfabetização, brincadeiras ou formas mais concretas e significativas aos alunos, como na utilização de letras móveis, por exemplo. No entanto, o ponto forte nessas situações práticas de ensino foi o predomínio de atividades de trabalho com essas *microestruturas* (Jolibert, 1994) sem a contextualização com o cotidiano da realidade das aulas, de textos significativos ou mesmo em uma sequência didática diária.

Os textos e palavras foram usados nessa modalidade, no entanto, enfatizados após o ensino das letras, sílabas e fonemas. Estas recebem tal importância devido à concepção de que é preciso dominá-las primeiro para, assim, avançar em leitura e escrita mais elaborada.

De acordo com Becker (2013, p. 144), trata-se de uma concepção docente que remete à explicação do conhecimento não a uma construção, mas a algo "de fora" a se internalizar "na mente infantil" por meio da transmissão de conhecimentos (concepção empirista e associacionista).

Nesse caso, todo o controle sobre o objeto do conhecimento (leitura e escrita), desde o planejamento à ação pedagógica, permanece a cargo do professor. Assim, em nome da transmissão do conhecimento, o professor "impede a construção das estruturas básicas de todo o conhecer [...]. É isso que Piaget quer dizer ao afirmar que toda vez que ensinamos algo à criança, impedimos que ela invente estas e tantas outras coisas", obstrui "o processo de abstração reflexionante" (Becker, 2013, p. 70).

Na tentativa de conceituar as ações pedagógicas e as concepções docentes, o autor (*Ibid*, p. 46-47) adverte que "podemos falar, consequentemente, em conceito empirista de prática e conceito empirista de teoria, [assim como] em conceito construtivista de prática e conceito construtivista de teoria". Dessa forma, a maioria das participantes mostrou-se com um conceito empirista da prática, tendo implícitos os seus conceitos empiristas da teoria.

Na segunda modalidade de encaminhamentos didáticos das participantes, há o trabalho com as microestruturas (letras, sílabas e fonemas), porém, apresenta-se um ensaio maior com textos e livros de literatura, desde o início, os quais não são apenas para leitura deleite, que tem a sua importância em outro contexto.

Como dissemos, as práticas pedagógicas apresentadas *não são interacionistas*, porém há muitas ações das professoras PA3, PA5, PA10, PA11, PA12, PA14 e PA18 que se aproximam um pouco mais de uma concepção de aprendizagem por meio da interação da criança com seu objeto de estudo, a leitura e a escrita, jogos de alfabetização e com os integrantes desse processo, os professores e colegas.

Assim, além da concepção empirista, algumas docentes partem de concepções sobre o ensino e a aprendizagem o qual se aproximam da concepção epistemológica apriorista. Para Becker (2013, p. 66) "ao contrário do que se pode pensar, a postura empirista não é incompatível com a postura inatista" [apriorista], o seu diferencial é que nesta "a lógica, o raciocínio é inato" e o ensino "tem a função de expandir algo que já vem constituído na bagagem hereditária" (*Ibid*, p. 93).

No conceito apriorista, a ênfase está no "estímulo", o qual "desperta as capacidades que a criança traz quando nasce" e "epistemologicamente se reduz à unidirecionalidade do objeto sobre o sujeito" (Becker, 2013, p. 94) quanto à ação espontânea do ensino e da aprendizagem, que "emerge de uma interação sujeito-objeto". Para os aprioristas, o objetivo é "despertar" o

núcleo fixo (Chomsky *in* Piattelli-Palmarini (org.), 1983) em que se "integra" o conhecimento, que é inato, para que este possa se expressar e demonstrar o que sabe.

Refletindo sobre a argumentação desses autores e dos resultados da pesquisa sobre o assunto, os conceitos epistemológicos de ensino e aprendizagem das professoras participantes circundam entre os conceitos empiristas e os conceitos aprioristas da teoria e da prática, mesmo quando executam atividades de ensino com tendências ou objetivos interacionistas.

É preciso ressaltar que, para haver uma prática interacionista, em síntese, inicia-se o ensino com uma transformação nas relações entre os escolares da turma, em uma "vida cooperativa" em que "a criança viva seus processos autônomos de aprendizado", inserida em um grupo composto em uma estrutura trabalhada para que estimule, valorize, provoque contradições e conflitos ao criar responsabilidades (Jolibert, 1994, p. 20) e "os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados, mas o essencial é que, para que uma criança entenda, deve-se construir ela mesma, deve reinventar" (Piaget, 1971, p. 53).

Nessa mesma perspectiva, Colello (2021) e Ferreiro (2002) concordam que se alfabetiza melhor quanto mais se propiciam oportunidades de produzir e interpretar diferentes textos; vivenciar diversas posições enunciativas ante um texto (autor, revisor, comentarista); reconhecer a diversidade de problemas a serem enfrentados por aquele que escreve; lidar com diferentes propósitos comunicativos; interagir com a língua e experimentar diferentes hipóteses em níveis de competência diversos.

Ao tomar conhecimento disso, os questionamentos que nos norteiam são: **algo modificou no ensino desde o tempo das cartilhas? É possível fazer um comparativo entre os modos como se alfabetizava e se alfabetiza atualmente?**

Todas as participantes consideram que foram alfabetizadas pelo método sintético. Quinze delas utilizando a cartilha "Caminho Suave" e as três (PA5, PA10 e PA18) mais novas de idade foram alfabetizadas com *folhinhas de atividades* que enfatizavam letras, sílabas e palavras sem contextos com a realidade infantil. PA9, apesar de não se lembrar exatamente do uso da cartilha na infância, sentiu familiaridade com o objeto durante uma reflexão em uma de suas formações.

Essa modalidade ainda permanece em muitas atividades observadas nos DNs e no cotidiano das escolas. O uso das atividades fotocopiadas e das *folhinhas* se intensificaram, pois, as cartilhas caíram em desuso na realidade desta Rede de Ensino pesquisada. No entanto, identificamos atividades isoladas baseadas em cartilhas (PA6).

Quando as professoras dizem que *mesclam* teorias, *ora são tradicionais, ora são construtivistas* ou que se *utilizam do letramento,* na prática realizam atividades mais lúdicas

com as letras e sílabas (jogos e brincadeiras) ou utilizam a produção de palavras, escritas espontâneas, e as crianças interpretam histórias lidas pelos professores, levantando um equívoco sobre o significado de determinados conceitos teóricos. Assim, Becker (2013, p. 95) afirma que "a falta de uma visão teórica competente tende a reduzir a limites estreitos a compreensão do processo de conhecimento e, por consequência, a fazer o mesmo com a aprendizagem e o ensino". Complementa tal explicação ao asseverar que "a experiência que produz conhecimento não se confunde com o saber fazer, com a prática; mas com a reflexão sobre o saber fazer, sobre a prática" (*Ibid*, p. 70).

Algumas atividades mais isoladas, porém, tornam-se interessantes porque são reveladas em um contexto de uma sequência de atividades que passa a fazer sentido para o aluno do *porquê* e *para quê* realizá-las, que propiciam uma sequência lógica de conhecimento aos alunos, quando elaboram "ferramentas" de consulta de uma atividade para outra em que a criança sabe onde procurar a informação de que precisa. No entanto, estas são atividades diluídas em outras e se mostram com pouca continuidade, não havendo a manutenção delas. Assim, diante de toda a nossa análise carregada de conceitos teóricos apresentados aqui, o que se vê manter são as atividades de um ensino diretivo no trato com a leitura e a escrita de letras, sílabas e palavras.

Diante de tal problemática, ao discutir os processos da formação inicial, as professoras continuam a requerer uma maior clareza de *como fazer* tais práticas interacionistas. Primeiro, saber *como* articular (construir) na mente essa "nova" modalidade didática, depois como *"colocar as mãos na massa"*, como disseram. Talvez assim seja possível iniciar um diálogo mais efetivo sobre as conexões teóricas acadêmicas e práticas pedagógicas. E os velhos adágios de que a "teoria não ter nada a ver com prática" ou "na prática a teoria é outra" possam ser repensados e não apenas reproduzidos sem a devida reflexão.

Sobre a menção às teorias, vale especificar: **de que "teorias" as participantes estariam enunciando, afinal? Quando os professores afirmam "teoria não tem nada a ver com prática", em que consistem as teorias a que estão se referindo?**

No decorrer das entrevistas, principalmente nos questionamentos sobre quais recursos teóricos elas utilizam para o entendimento da prática ou nos demais desafios do trabalho docente, as professoras foram francas em dizer que pouco buscam esses dispositivos de conhecimento para planejar as aulas no cotidiano e no exercício da profissão, alegando motivos diversos, como já mencionado.

As oportunidades de conseguirem buscar por teorias acadêmico-educacionais revelam que foram diante de alguns desafios específicos no cotidiano prático, como: entender como ensinar crianças público da Educação Especial ou, diante da diversidade de nível de

conhecimento dos componentes da turma, saber um pouco mais sobre algum conceito para utilizar na prática, *"aí, voltei em todos os textos sobre 'conhecimento físico', antes de montar o projeto. Fui estudar de novo..."* (PA18); entender sobre neurociência; ler sobre alfabetização por encontrar dificuldades com gestão de conteúdos alfabetizadores, porém, declararam não ser algo constante, com exceção de PA5, PA9, PA18 e PA19 que disseram estar sempre vinculadas a leituras, principalmente, porque se interessam.

As teorias que *não teriam nada a ver com a prática* demonstraram ser aquelas em que as professoras não validam na prática pedagógica, ou seja, *"a gente aprende muito na teoria, depois usa na prática o que acha que é válido, né? Nem tudo, né? Fico assim, refletindo"* (PA19), porque não assimilaram adequadamente o conceito ou não conseguiram realizar precisamente a transposição didática (Colello e Luize, 2005). Quando tentam se arriscar na prática, iniciam o ensino, mas não conseguem dar continuidade ou mesmo não encontram uma forma de transpor na prática pedagógica determinada teoria acadêmico-educacional para alfabetizar.

Segundo as docentes, a teoria acadêmico-educacional que ainda se apresenta, no atual contexto, como mais polêmica, no ensejo de que "não teria nada a ver com a prática" pedagógica ao alfabetizar as crianças continua sendo o "conceito construtivista de prática e conceito construtivista de teoria" (Becker, 2013, p. 47).

Não obstante, um conceito da teoria construtivista em que as professoras alfabetizadoras revelam ter encontrado alguma "utilidade" na prática pedagógica e cujo conceito acreditam ter assimilado foi a de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985, p. 15), ao "tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e escrever", por meio de uma escrita ativa, própria e progressiva, a ser analisada pelo pesquisador.

Esta Rede de Ensino da pesquisa utiliza tal critério de procedimento de verificação das fases do desenvolvimento da escrita e leitura de quatro palavras e uma frase, principalmente inspirado nos conceitos de sistema de escrita alfabético das autoras (1985). Nesta Rede Municipal é chamada de *Sondagem Diagnóstica*.

Quanto ao procedimento de execução e o modo que se encontra a transposição desse conceito para a prática, Colello (Aula 4, 2019), em uma aula sobre "Sondagem diagnóstica e frentes cognitivas na construção da escrita", adverte que a escolha de acompanhar o processo de aprendizagem de escrita e leitura das crianças, adotada pelas redes de ensino e pelos próprios professores, possui a vantagem de alcançar um levantamento dos dados de aprendizagens das crianças de uma turma e da Rede Municipal, ao verificar "a evolução" da escrita delas. No entanto, o processo de avaliar a "hipótese de escrita" por quatro palavras na sequência de

classificação: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba e, ao final, uma frase, utilizando um mesmo "contexto semântico" é frágil quanto à transposição do uso da psicogênese da língua escrita.

A fragilidade, segundo a autora (Aula 4, 2019), está em permanecer apenas em um mecanismo de reprodução de meras produções de quatro palavras e uma frase, para avaliar em fases *pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética*, limitando o resultado de todo o processo de construção do conhecimento das crianças a esta atividade. Assim, não se pode perder de vista – continua a autora – que o conhecimento é construído mediante uma complexidade de ações e diálogos sobre os escritos e seus usos, em um ambiente leitor e escritor de portadores reais de comunicação.

Nesse meio está inserida uma "teia de conhecimentos" ao qual a criança se utiliza para a construção de seu próprio saber e o professor precisa estar atento, afirma Colello (Aula 4, 2019), aos processos da construção do conhecimento, inclusive para avaliar a escrita das crianças, porque o conceito que envolve o desenvolvimento da escrita na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) é muito mais amplo, abrange esse universo complexo de vida.

Diante dessa conjuntura, de como as participantes refletem sobre as teorias acadêmico-educacionais e a prática pedagógica, apresentamos a última questão norteadora da pesquisa, a qual perpassou por toda essa reflexão acadêmica: **o que os alfabetizadores dizem sobre os enfoques dados às conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas no trabalho docente?**

Nesta próxima subseção, retomaremos a síntese do que dizem as alfabetizadoras participantes da pesquisa a respeito da temática de discutir com autores na área, colocando em foco ***as conexões***, as quais derivaram um conjunto significativo de *tendências possíveis de conexão entre teorias acadêmico-educacionais e a práticas pedagógicas*.

5.2.4.1 Tendências de conexões entre teorias educacionais e práticas alfabetizadoras

Subjacentes aos discursos das participantes da pesquisa, foi possível identificar alguns fatores que permitiram refletir sobre as rupturas e as contribuições com o processo de conectar as teorias acadêmicas e as práticas pedagógicas.

Antes de retomar e discutir tais aspectos, reiteramos o nosso segundo **pressuposto**, o que propõe como condição de saber realizar conexões entre teorias acadêmicas e práticas de

alfabetização como um dispositivo necessário à adequação do ensino ao processo de aprendizado das crianças, o que envolve interpretações de situações reais à luz de conhecimentos teóricos. O enfoque desse processo, considerando-se a perspectiva dos professores, conduz a identificação de interações de fatores endógenos e exógenos.

Assim, pelos estudos piagetianos de Dongo-Montoya (2006, p. 119), observa-se que o problema fundamental a enfrentar é "a questão de saber como as novas formas de ação humana se organizam a partir de formas anteriores (reflexos e esquemas sensório-motores) e como nesse processo participam fatores endógenos e exógenos".

O que fica evidente na explicação piagetiana sobre desenvolvimento do pensamento, segundo Dongo-Montoya (2022), é que as *estruturas cognitivas* sofrem transformações (não com rupturas das anteriores, mas em constante reconstrução, em continuidade) e o que segue contínuo é o *funcionamento* dos esquemas de ação, com os processos assimiladores e acomodadores para uma adaptação e equilibração da "novidade".

Ainda nessa obra, o autor (2022) aborda o conceito de *práxis* para Piaget, que pode nos auxiliar a compreender um pouco mais a maneira como essas conexões entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas podem ocorrer ao indivíduo em determinado meio. Embora, Piaget mencione teoria e prática de modo amplo, acreditamos ser expansível ao nosso tema.

Segundo o autor (2022, p. 87), *práxis* para Piaget é imanente à condição humana, exprime-se em diversos planos de ação e constitui coordenações motoras e perceptivas, cuja ação prática "pode receber contribuições surpreendentes da atividade reflexiva e da inteligência conceitual". Segundo Piaget (*in* Piattelli-Palmarini, 1983[1978]), o fim dessas ações práticas é de natureza puramente utilitária (a alcançar um resultado material), pela natureza da *práxis*. No entanto, obedece às leis análogas "a organização do pensamento conceitual (relações de implicação, como a lógica) [e] pode receber contribuições surpreendentes da atividade reflexiva e da inteligência conceitual", a observar a "unidade dialética" entre a prática e a reflexão (Dongo-Montoya, 2022, p. 86-87).

Assim, o autor (2022, p.87) finaliza que "a conceituação da ação prática possibilita, em retorno, o aprimoramento e a eficácia da ação prática", em uma relação entre ação e consciência, entre teoria e prática.

Na presente pesquisa, a nosso ver, ao partir do pressuposto de que saber realizar conexões entre teorias acadêmicas e práticas de alfabetização envolve interpretações de situações reais à luz de conhecimentos teóricos, mediante interações entre fatores endógenos e exógenos de um meio profissional específico mediado pelo *habitus* próprio, tal processo

contribui para a reflexão sobre modos de formação e de exercer o trabalho docente, a pensar em algumas tendências dessas conexões entre teorias e práticas alfabetizadoras.

Ademais, a pesquisa de Colello e Luize (2005) corrobora com a ideia de *tendência de transposição didática* da teoria construtivista; além das pesquisas de Chartier (2007), Micotti (2009, 2016), Dongo-Montoya (2022), entre outros trabalhos acadêmicos.

Identificamos, nos resultados de nossa pesquisa, fatores apresentados pelas participantes que **limitariam** as conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas alfabetizadoras, nas concepções docentes e de outras fundamentações:

- há teorias acadêmico-educacionais desconectadas da realidade prática, principalmente, de um sistema público de ensino que atende a uma comunidade periférica (PA2, PA3, PA4, PA11, PA13 e PA19).

Sobre a possível intervenção de fatores referentes às condições ambientais (notadamente, a criança favelada e marginalizada), estas foram estudadas por Becker (1995), Dongo-Montoya (1995, 2022) e Ramozzi-Chiarottino (1996).

A pesquisa de Dongo-Montoya (2022, p. 53) mostrou as razões das dificuldades dessas crianças para pensar conceitualmente, embora tivessem desenvolvido bem o conhecimento prático. “Como essas crianças sofrem as consequências da opressão e da ‘cultura do silêncio’, elas estão sendo condenadas a resolver apenas problemas práticos imediatos, mas não a explicar as razões necessárias das coisas”; elas não são solicitadas a relatar e reconstituir a experiência vivida nem a explicar aquilo que foi feito na prática e nessa experiência.

As crianças atendidas na Rede de Ensino em que a pesquisa foi realizada não são classificadas como “faveladas”, no entanto, as professoras comentam muitas características de trato das famílias com as crianças, em que há pouco apoio em estudos e um diálogo restrito, entreposto por conhecimentos de problemas práticos e imediatos, ficando a cargo da escola estabelecer essa relação da criança com a leitura, a escrita e a oralidade, entre outras carências a serem supridas.

A rigor, segundo Micotti (2016, p. 8), “o grande desafio que se coloca para a educação escolar é o de transformar o trabalho em sala de aula”. Dessa maneira, as teorias acadêmico-educacionais, embora sejam elaboradas por indivíduos pertencentes a outro universo cultural – o acadêmico, são dispositivos de formação e, devido a isso, deveriam apoiar o trabalho docente. A dificuldade de alcançar esse objetivo gera falas de rupturas e desconexões entre as teorias e a realidade prática.

Além disso, segundo Chartier (2007, p. 185-201), os professores das séries iniciais geralmente “ignoram as informações validadas cientificamente, elaboradas pelos pesquisadores distantes do campo, publicadas segundo as regras em vigor nas revistas especializadas, porém, não diretamente utilizáveis na sala de aula”.

- formadores de professores que desconhecem a realidade das práticas pedagógicas nas unidades educacionais, por nunca terem vivenciado tal realidade (PA1 e PA7).

Sobre o assunto, a pesquisa de Silva (2020) exprime o distanciamento entre as teorias acadêmicas e as práticas pedagógicas nas falas docentes, que pouco mencionam a questão das conexões entre elas, exceto quando se referem à falta de melhor estabelecer essa relação desde a formação inicial. Enfatizam que as disciplinas na Licenciatura em Pedagogia devem trazer os conhecimentos específicos e pedagógicos referentes ao fazer docente, ao se aproximar mais dessa realidade. Também consideram fundamental a constância das formações continuadas.

Segundo os resultados desta pesquisa e de Silva (2020), há uma valorização por parte de alguns professores de que os professores formadores tenham, além da experiência da vida acadêmica, alguma vivência com a prática pedagógica nas escolas, que possa permitir o diálogo sobre ela, com a mesma propriedade que os professores de Educação Básica.

- teorias acadêmico-educacionais são difíceis de compreender, assimilar e aprender, além de poder levar ao esquecimento por falta de retorno aos seus estudos (PA5, PA6, PA8, PA9 e PA15).

Ao encontro dessas manifestações docentes, Sarraf (2003) também verifica nos resultados de sua pesquisa a precária assimilação de um referencial teórico disposto a subsidiar as práticas alfabetizadoras, apesar do comprometimento dos professores alfabetizadores pelo processo de letramento. Um dos motivos é de que os percursos de formação são singulares e multifacetados, segundo a autora, e faz-se necessário compreender como é essa assimilação parcial e fragmentada dos docentes acerca do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Talvez este seja um dos fatores de impedimento ou de fragilidade ao buscar desenvolver uma *epistemologia da prática* (Schön, 2000) ou a que propõe Chartier (2007, 185-201): “se as práticas não sabem utilizar as teorias forjadas fora delas, elas poderiam, ao contrário, produzir sua própria teorização”. Para isso, seria necessário assimilações e acomodações de teorias acadêmico-educacionais.

A autora apresenta alguns modos de como proceder nesse avanço à assimilação dos conceitos: pelas narrativas de práticas, análises em situação de pesquisa-ação, visionamento de gravações, que seriam "ao mesmo tempo, excelentes modos para melhorar a ação dos profissionais da escola e formar aqueles que se destinam a esse ofício".

De acordo com os dados da presente pesquisa, as professoras mencionam que as teorias precisariam ficar mais claras e tentam encontrar outras estratégias de alcançar essa assimilação, como PA15, que busca autores que explicam os clássicos, e PA8, que espera explicações mais didáticas dos professores formadores e até ironiza que podiam *"desenhar para a gente entender"*.

- segregar teoria e prática em *dicotomia* e não em *relação* (PA5) e contradição em: reconhecer a importância da conexão entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas, mas revelar constantes ações e modos de pensar que propiciariam rupturas entre elas no trabalho docente. Além disso, ter a validação do professor para a transposição dos conhecimentos em prática (PA2, PA3, PA11, PA13, PA17 e PA19).

Sobre esses dois fatores, a pesquisa de Quintanna (2021, p. 129) revelou que a maioria dos professores reconhece que articular essas duas dimensões, teoria e prática, na prática pedagógica, é um desafio e quando se trata de uma sociedade capitalista, esse resultado reflete uma dinâmica social que é própria do modelo. E diante do modelo, "essa separação é não apenas evidenciada, mas desejada, pois não é fácil trabalhar teoria e prática na perspectiva de unidade, em especial, porque isso implica reconhecer que elas são diferentes e que não deve se sobrepor".

Como foi possível perceber ao longo da nossa análise de dados, as participantes da nossa pesquisa também reconheceram que essa transposição é difícil e disseram até estar distante de sua realidade cotidiana. A realidade a que se referiam são a de atender a uma comunidade bastante carente de recursos e letramento. Enfatizaram que, para o trabalho com uma pedagogia que tem por base o construtivismo, é preciso realizar uma grande transformação, até social, pois as crianças não recebem o apoio em casa e o ensino fica totalmente a cargo da escola, denunciando uma das problemáticas do sistema capitalista, conforme Quintanna (2021).

Porém, é importante ressaltar que a maior base de dados das pesquisas acadêmicas, principalmente nas universidades públicas, estudam esta realidade "mais carente" financeiramente e de letramento e os pesquisadores estão a par da logística do funcionamento desta realidade. E a ênfase destas pesquisas tem revelado exatamente o contrário, isto é, de que o trabalho com a pedagogia relacional (de cunho construtivista ou sociointeracionista) criaria uma espaço para aproximar mais estes alunos do mundo letrado.

- a prática da pesquisa é diferente da prática pedagógica e ser professor-pesquisador pode propiciar a organização para a constância nos estudos acadêmicos e auxiliar na reflexão/análise das vivências e dificuldades do cotidiano, porém, não é garantia para o domínio da gestão de turma e/ou de conteúdos (PA5, PA6, PA12 e PA18).

Esses resultados também foram identificados na pesquisa de Chartier (2007), em que os professores na França são muito preparados para adquirir saberes teóricos, até em níveis de mestrado profissional, mas ainda não se pode afirmar que, por essa razão, eles são melhores professores.

A situação de professor-pesquisador, segundo Nunes (2008), é importante para adquirir conhecimentos advindos de pesquisas para um possível estreitamento das dicotomias entre as pesquisas em educação e as práticas pedagógicas, porém cada uma ocupa papéis diferentes na formação dos professores, sendo valorizado por estes o conhecimento do trabalho docente.

Então, junto a outros autores, Nunes (2008) salienta que a pesquisa deveria ser a base do ensino dos professores e ter uma relação mais estreita com as práticas, porém nós enfatizamos a crença de que os processos de conexões entre as teorias acadêmico-educacionais e as práticas pedagógicas envolvem fatores endógenos e exógenos para o desenvolvimento cognitivo dos professores sobre esses saberes em intersecção. E o processo de *saber fazer* essas conexões é um conhecimento que deveria ser aprendido.

No entanto, mesmo assim, devido aos fatores que mencionamos, não há garantia total de que todos alcancem a condição de excelência no ensino. Mas, essas proposições se mostram como um caminho promissor à maioria dos estudantes de pedagogia e dos próprios professores de carreira.

Para que isso possa acontecer, Nunes (2008) assevera que os pesquisadores deveriam ter maior participação no cotidiano das escolas, em trabalho colaborativo com os professores das turmas de Educação Básica, assim poderia diminuir o estranhamento com as pesquisas acadêmicas.

Além dessa ação colaborativa entre estes profissionais, um outro recurso de aproximação entre teorias e práticas pedagógicas, segundo Silva (2011), é a utilização da pesquisa-ação do professor sobre a sua prática, com aquela ajuda profissional de pesquisadores, ou não. Evidentemente que, com um trabalho de parceria universitária e escolar poderia haver maior fundamentação dos processos deste trabalho.

Mas, certamente, toda ação incorre em riscos, como revelam as conclusões de Silva (2011) em que pode haver o complicador de que esta prática da pesquisa-ação possa cair em um praticismo, na prevalência da prática sobre a teoria.

Por isso, Colello (2007) explica que, para haver assimilação conceitual e transposição didática é preciso que o professor compreenda a produção teórica para aplicar uma prática pedagógica condizente com esta, em seguida, problematiza e reflete sobre esta prática, e retorna às produções teóricas para nova compreensão, como em um ciclo que embasa, inclusive o processo de pesquisa-ação.

> ● assimilar os conhecimentos teóricos requer tempo e muita dedicação com esforços pessoais (PA5, PA6, PA9, PA15, PA16 e PA18); diferença de entendimento das teorias acadêmicas e de seus objetivos para a prática pedagógica, enquanto estudante na formação inicial e enquanto professor alfabetizador (PA14).

Diante desses dois fatores, e ao entender o desenvolvimento cognitivo piagetiano, vemos que aprender a "novidade" requer um processo de assimilação, acomodação e adaptação de esquemas de ação e mentais para o equilíbrio do objeto, que algumas vezes, o "todo" não é alcançado nas primeiras experimentações, é necessário persistir.

Micotti (2009) ao apresentar uma coletânea de trabalhos, frutos de muitos intercâmbios de saberes teóricos, sobre a Pedagogia por Projetos, e práticos pedagógicos reais, das integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em alfabetização "Raios de Sol", discorre sobre o desenvolvimento dos saberes docentes em aproximação com a Pedagogia por Projetos que requer uma mudança de paradigma de aulas.

Ao fazer uma súmula deste desenvolvimento de trabalhos, a autora (2009, p. 280) afirma que "as participantes mencionam a ocorrência de algumas tensões nos contatos iniciais com a proposta, mas, superam essas tensões diante dos objetivos que se propõem, por exemplo, a busca de elementos para resolver impasses no ensino e nas interações sociais em sala de aula", demonstrando que vamos nos apropriando de partes da "novidade" para atingir o "todo" por abstração reflexionante (Piaget, 1983), em um ir e vir nos estudos teóricos e reflexões dos resultados práticos pedagógicos.

> ● as condições trabalhistas do professor e o excesso de burocracia dificultam a constância do professor em buscar maior aprofundamento nos estudos, porque os sobrecarregam na rotina diária (PA10).

Sobre as condições trabalhistas do professor, Tardif em entrevista cedida a Souza e Ayoub (2021, p.11-12), diz que este processo de "conquistar melhores condições de trabalho", com melhores salários "garantias trabalhistas, estabilidade" entre outros aspectos, integra a ideia de profissionalizar os professores no Brasil.

Além da burocracia, o autor menciona sobre a necessidade de o professorado brasileiro ter de ensinar em várias escolas e cumprir diversos contratos de trabalho, ainda há o fator de muitos serem contratados com pouca formação, já que é um trabalho "frequentemente instável e mal pago". Na Rede Municipal da pesquisa há muitos professores que duplicam suas jornadas (PA1, PA4, PA6, PA7, PA10, PA13, PA17 e PA19), no mesmo ou em outros municípios vizinhos, ou ampliam a jornada em projetos da Rede no período oposto (PA2, PA5 e PA11). Há um plano de carreira consolidado para regularização salarial de acordo com as regras estabelecidas em tempo de trabalho, assiduidade, avaliação e titulações, no entanto, o salário inicial é singular.

Além dos fatores de limitações, foram citados pelas docentes os fatores que **possibilitariam** as conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas alfabetizadoras, nas concepções docentes:

- receber formação especializada na área pedagógica (com teorias e práticas) é condição para se tornarem professores (PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PA7, PA8, PA9, PA10, PA11, PA12, PA13, PA14, PA15, PA16, PA17, PA18 e PA19).
- receber acompanhamento especializado do formador de professor *in loco* nos estágios supervisionados ou receber orientações mais precisas de órgão competentes (PA14 e PA16).
- equilibrar teorias acadêmicas e práticas pedagógicas, logo na formação inicial, e estruturar um centro de formação com vínculo entre universidade e escolas preparadas para receber estagiários ou criar estratégias mais eficazes para esta aproximação na escola (PA6 e PA14).

Para esses três fatores em que as professoras consideram como facilitadores de conexão prática e teórica, temos o primeiro que nos remete a lei. A formação em Licenciatura em Pedagogia é obrigatória para se lecionar nos anos iniciais e está em leis (Constituição Federal de 1988 e LDB, 1996).

Sobre o segundo apontamento em que é sugerido um acompanhamento na formação, nos remetemos a pesquisa de Chartier (2007, p. 197) em que sua participante era professora de

uma turma de crianças e "professora-formadora" a qual assistia e instruía uma estagiária, é prática comum na França devido ao tipo de formação recebido pela participante que poderia ser adaptada a realidade do nosso país, ao menos em refletir como configurar melhor os papéis de formadores e de acompanhantes de estágios.

Sobre a situação brasileira de formação, uma delas é apontada por uma das participantes da atual pesquisa sobre uma reflexão sobre o estágio, ao dizer, que a estagiária *"vem dar aula, mas quem que vai ter que dar a devolutiva para ela?* [...] *tem que ter um professor com esse olhar e com conhecimento,* [...] *elas pedem para a gente:* [...] *posso até assistir, mas* [...] *Será que eu posso?* [...] *Eu não sou a professora dela!* [...] *É complicado."* (PA14), assim, esta configuração de papéis se faz urgente.

● busca constante por estudos teóricos para assimilá-los e tê-los como apoio a fim de entender a realidade com seus desafios e exercer a prática pedagógica (PA1, PA5, PA9, PA14 e PA18).

Nos resultados da pesquisa de Quintanna (2021, p. 133), a pesquisadora percebe que seu percurso a levou a uma conclusão inesperada, de que "a teoria é importante para os professores, ainda que eles não saibam muito bem o que fazer, ou como fazer com ela", já que as participantes, no início da coleta de dados da autora, reclamavam que "as formações são muito teóricas". Para uma aproximação entre teoria e prática, a pesquisadora considera importante construir pontes que tornem a teoria mais acessível aos professores e que não se neguem as suas práticas.

As participantes da nossa pesquisa também compreendem que as teorias acadêmicas são importantes para a suas formações e ações em aulas, mas relatam que é preciso ter maior aprofundamento delas e saber *o que fazer com elas* para ir em busca de melhores reflexões sobre a prática e até tentar exercer as transposições didáticas.

● saber fazer conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas alfabetizadoras é algo a ser aprendido nas formações e na prática cotidiana (PA9 e PA16).

Como já foi esclarecido, todo conhecimento adquirido é construído na mente de cada indivíduo, e entendemos que uma melhor relação entre teoria e práticas poderia contribuir com esta construção. Nessa mesma perspectiva, Quintanna (2021, p. 133) discute sobre a "práxis docente" e ao questionar o *papel da teoria na prática pedagógica* chega ao resultado de que há vários papéis atribuídos à teoria, de modo geral. Ela pode ser o alicerce ao conter as diretrizes que orientam o trabalho, o instrumento que amplia possibilidades, torna o processo de ensino e

aprendizagem mais favorável, traz utilidade à prática e “em alguns pontos de vista é a visão distorcida da realidade”. Nisso, complementamos que este papel precisa ser melhor elucidado entre os estudantes de Pedagogia e os professores alfabetizadores, como também, este conhecimento necessita ser *aprendido*, conforme requerem as participantes de nossa investigação.

Lucas e Colello (2019, p.104) também identificaram que os discursos docentes sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, e a relação entre eles, são, em sua maioria, “superficiais e confusas”, demonstrando pouca assimilação ou necessidade de mais aprofundamento teórico.

- estudar diversos métodos de ensino e conhecer cada realidade cotidiana para adequá-los um ao outro ou realizar um *misto* de teorias acadêmicas nas práticas pedagógicas e seguir avaliando a eficiência para cada conjuntura (PA2, PA7, PA11 e PA17).

Sobre essa necessidade de “misturar” métodos, a pesquisa de Lucas e Colello (2019, p. 104) revela como um sinal de dificuldade de assimilação conceitual. Considerando assim, uma “fragilidade conceitual”. Isto demonstra que os processos de apropriação conceitual e de transposição didática não são regulares, nem lineares. São lentas, graduais, com avanços e recuos.

Nessa pesquisa as autoras afirmam que, quando o conceito de letramento é relativamente assimilado, “aponta para a perspectiva da prática, ligando a escrita ao contexto, mais raramente, aos propósitos sociais da língua” (*Ibid*, p.104). Para explicar os conceitos, os professores recorrem a exemplos oriundos da prática pedagógica, tendendo a se distanciar deles no decorrer do discurso. Verificamos esse comportamento algumas vezes com as participantes desta pesquisa (PA3, PA7, PA17 e PA19).

E, curiosamente, a participante PA6 atribui a utilização de métodos de alfabetização devido à facilidade de “encaixar” essa prática dentro do tempo de aulas que ela tem com os alunos, assim, a solução está em ensinar *“pelos métodos mais fáceis de serem aplicados, né?”*, pois considera que os encaminhamentos didáticos interacionistas exigem e ocupam mais tempo para praticar.

- utilizar a versão de autores que estudam e escrevem sobre os conhecimentos teóricos acadêmicos dos autores clássicos para atingir melhor assimilação dos conceitos, em uma aprendizagem docente constante (PA3, PA15 e PA16).

Além de encontrar caminhos de possibilitar a compreensão dos conhecimentos teóricos, Colello e Luize (2005, p.23) sinalizam a importância de, efetivamente, aprender diversos conceitos que competem ao professor alfabetizador. Elas elencam uma sequência de conceitos de *diversidade* e *alfabetização*, a saber, para conseguir alfabetizar melhor, sem a pretensão de formular "receitas", ou afunilar o conhecimento a respeito, mas de compilar resultados de pesquisas, de suas descobertas e os de outros autores.

Dentre todos estes aspectos que as autoras elencaram, anunciaram também um coligado conhecimento fundamental aos docentes alfabetizadores, o qual guia ao entendimento de tendências que se tornam equivocadas e reducionistas de transposições didáticas das proposições construtivistas.

- estabelecer *diálogos* para aprender, na formação e no trabalho docente, sobre *como* e *o que* fazer com as teorias acadêmicas e as práticas pedagógicas, em *como fazer* suas conexões para dispor do aprendizado na prática (PA3, PA5, PA8, PA9 e PA18).

O *como fazer* é algo muito enfatizado e valorizado por todas as participantes da pesquisa porque, evidentemente, faz parte do trabalho do professor. Nesse viés, Chartier (2007, p. 185-201) revela em seus resultados de pesquisa que, ao se defrontarem com textos acadêmicos, os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o "como fazer" mais do que o "porquê" fazer, os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos; e a professora participante de sua pesquisa pode perceber pistas das referências escondidas em sua própria prática pedagógica, das leituras teóricas que realizou, o que é muito interessante ao se pensar em processos de conexão teórico-educacional e prática pedagógica.

Na presente pesquisa, também notamos alguns poucos indícios dessas referências nos DNs de algumas professoras, como já explicitamos, bem como, em seus discursos docentes.

Esses limites e possibilidades de conexão entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas, subjacentes aos discursos das professoras alfabetizadoras, buscam ampliar um pouco mais as reflexões sobre teóricas e práticas em alfabetização, pois deriva de discursos docentes que propiciaram discussões com os autores referenciados e possibilitaram identificar um *conjunto de tendências de conexões possíveis entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas.*

Assim, ao identificar essas concepções das professoras alfabetizadoras sobre o assunto, procuramos construir uma síntese apresentada no **Quadro 19**:

Quadro 19. Conjunto de tendências de conexões possíveis entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas

Tendências de conexões possíveis entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas a partir de concepções docentes e teóricas
Na formação inicial: ● estabelecer maior diálogo entre universidades e escolas de Educação Básica para definir papéis e alinhar concepções, atividades e funções de cada participante do processo de aprendizagens dos estudantes de Pedagogia; ● elaborar estratégias de acompanhamento dos estágios supervisionados, junto aos estudantes, com diálogos e dispositivos de formação ativos e efetivos, para uma discussão e devolutivas nas aulas das disciplinas de Pedagogia; ● apresentar maior comprometimento dos estudantes de Pedagogia com os seus estudos, retomando as leituras, fazendo registros de suas aprendizagens das teorias acadêmico-educacionais e das práticas pedagógicas, tirando suas dúvidas com os professores formadores e sistematizando os seus conhecimentos; ● entender claramente como ocorre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem (da infância à vida adulta), para compreender que as conexões entre teorias acadêmicas e as práticas pedagógicas podem ocorrer quando há uma interseção de fatores endógenos e exógenos ao indivíduo; ● criar ou se utilizar de laboratórios de formação docente, localizando trabalhos de profissionais com uma perspectiva mais interativa e relacional de pedagogia para socializar e dialogar com os estudantes sobre suas práticas pedagógicas, sempre com algum embasamento teórico, desde o início do curso; ● propiciar aos estudantes maneiras para que tenham suas primeiras aproximações com as práticas pedagógicas, ou com os educadores, logo no início do curso a fim de que amplie a constituição do *habitus docente*, ou de sua (re)construção, depois socializam estes conhecimentos; ● buscar refletir e definir com os estudantes de Pedagogia qual o papel das teorias acadêmico-educacional e das práticas pedagógicas no ensino da leitura e da escrita às crianças e como as conexões entre elas são possíveis de serem estabelecidas no ensino alfabetizador; ● estabelecer um modo de organização prático para iniciar um contínuo processo de autoformação, revisitando os conceitos teóricos, observando ou regendo na prática, em um ir e vir entre essas duas dimensões. Na continuidade das formações e no trabalho docente alfabetizador: ● apresentar maior articulação entre universidade e redes municipais de educação para o aprimoramento contínuo da formação docente com foco nas conexões entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas; ● criar outros momentos e espaços de (auto)formação contínua nas escolas, além das HTPCs, acrescentando, ao menos, uma hora aula para estudos e diálogos em composições de duplas ou pequenos grupos; ● investir na autoformação docente, revisitando os clássicos e nas releituras de textos acadêmicos dadas por outros pesquisadores, como um dispositivo de trabalho buscando estabelecer sentido entre os teóricos e o prático das aulas de alfabetização; ● retomar e sistematizar junto aos professores de Educação Básica qual o papel das teorias acadêmico-educacional e das práticas pedagógicas no ensino da leitura e da escrita às crianças; ● criar espaços para grupos de estudos e reflexão teórico e prático, seja na escola ou universidade para pensar e discutir as práticas com modos de trabalho apoiados em pesquisas, como o exemplo da pesquisa-ação.

Fonte: autoria própria mediante dados da pesquisa e discussões com o referencial teórico (2024).

O quadro elucida todo o esforço para registrar diversos pensamentos (acadêmicos e de professores de Educação Básica) a respeito da complexidade da conexão entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas para elaborar ideias as quais poderiam levar a essas conexões, os quais esperamos poder contribuir com pesquisas dessa natureza, a uma educação de mais qualidade e, porventura, possibilitar a reflexão de melhores formações e

modalidades de trabalho alfabetizador. **Sem a pretensão de "receita" e muito menos de ser um instrumento absoluto.**

Além disso, dada a sua complexidade, carrega sempre o **problema** central de que, por envolver a diversidade humana, seu desenvolvimento global abrange fatores internos e externos socioculturais – que ora possibilitam, ora limitam adquirir os conhecimentos e exercer ações – e não há garantia de que, sempre dessa forma, essas conexões serão possíveis de se efetuarem, porém vislumbramos um caminho promissor.

6. CONCLUSÕES E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questionadas conexões entre teorias e práticas pedagógicas são focalizadas nesta tese no âmbito das concepções de professores alfabetizadores, que atuam no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, considerando as possibilidades e limites de sua ocorrência na formação e no trabalho docente.

Para melhor entendimento dos enfoques dados às conexões, desenvolvemos diálogos sobre o tema com as 19 alfabetizadoras, mediados por roteiro de entrevista semiestruturado, planejado com vistas à obtenção de dados advindos dos discursos das participantes, os quais pudessem avançar em uma cronologia de acontecimentos: alguns pré-profissionais, nas formações inicial, em continuidade e no trabalho alfabetizador.

As consultas e análises de seus registros reflexivos sobre as aulas de alfabetização, postos em seus Diários de Notas escolares, criaram um pano de fundo com subsídios para compreendermos um pouco mais sobre seus *modos de fazer* e de *pensar* a prática da alfabetização de crianças.

A fluência do diálogo entre a pesquisadora e cada uma das participantes foi marcada por articulações mais espontâneas e detalhistas de algumas docentes e mais pontuais e sucintas de outras, porém todas manifestaram satisfação em participar da pesquisa e demostraram preocupação em contribuir com a investigação do tema.

Ao final de cada entrevista, momento em que "a gravação se encerra e uma outra entrevista se inicia"[93], as professoras comentaram que o tema era relevante e necessário para se pensar o ensino alfabetizador e as aprendizagens do professor; outras afirmaram nunca terem refletido sobre o quanto as conexões entre teorias educacionais e práticas alfabetizadoras se fazem importantes para o seu trabalho e, por fim, algumas revelaram que o exercício de integrar-se como participante de uma pesquisa acadêmica com este objeto de estudo aproximou-as um pouco das reflexões nessa perspectiva.

Diante dos discursos das alfabetizadoras pudemos identificar indícios que contribuíram com os nossos esforços ao buscar responder as questões norteadoras da pesquisa, as quais iremos retomando, no decorrer deste texto, como apoio às nossas conclusões. Dessa forma, a questão principal apresenta-se: *o que os alfabetizadores dizem sobre os enfoques dados às conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas pedagógicas?*

[93] Conforme expressava o Prof. Dr. Eduardo Manzini em suas aulas na disciplina de "Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos" ao explicar os procedimentos das entrevistas – UNESP *Campus* de Marília.

Ao retomarmos este questionamento central, temos a oportunidade de sintetizar as demais respostas da pesquisa neste espaço, em que o diálogo sobre a problemática não se encerra, porém pode inspirar o desenvolvimento de outras investigações.

Assim, em resposta à pergunta apresentada, os dados foram descritos na seção anterior e foi possível perceber a permanência da dicotomia entre as teorias educacionais e as práticas pedagógicas em diversas respostas das participantes, mostrando um resultado que persiste análogo ao de nossa pesquisa de mestrado.

No entanto, o que difere desses nossos resultados iniciais, atende ao nosso primeiro pressuposto quando as professoras disseram acreditar na importância dessa conexão para o trabalho alfabetizador, de forma que *a teoria teria a ver com a prática*, porém, *"depende"* de alguns fatores para que a intersecção se estabeleça na prática pedagógica. Além disso, ainda há a atribuição à formação docente inicial, em Licenciatura em Pedagogia, as dificuldades de se constituir essa conexão.

Os fatores que puderam ser identificados nos discursos das participantes para que a *teoria tenha a ver com prática*, de modo geral, foram: teorias educacionais são difíceis de assimilação, desse modo, deveriam ser melhor esclarecidas e aprofundadas pelas formações inicial ou contínua, evidenciando mais claramente *como fazer* essas conexões do que *para que fazer*; deveria ser melhor demarcado o *lugar* das teorias nas práticas pedagógicas, pois muitas vezes *"não se encaixam"*; e os cursos de formação para professores deveriam criar outras estratégias para que a assimilação e acomodação dos conceitos teóricos aconteçam com mais *"facilidade"* entre as cursistas.

Outra evidência importante advinda dos dados coletados e que podem contribuir para limitar as conexões entre teorias e práticas é de que as participantes da pesquisa consideram os conceitos das obras de autores clássicos na área educacional *difíceis de compreensão,* já que *"quanto mais lê, menos se entende"*, demonstrando ser um forte indício de ruptura ao encadeamento dos fatores endógenos e exógenos na aprendizagem da docência e na realização das conexões.

Diante dessas dificuldades, as professoras manifestaram o anseio em receber explicações com mais evidências entre *o que é* e *como é* na prática cotidiana a pedagogia relacional, disseminando ao professor a segurança necessária de que precisa para validar esses conhecimentos na prática e não "prejudicarem" o ensino e, em consequência, a aprendizagem das crianças.

Sobre o assunto, um aspecto marcante que deriva desses dados é quanto aos sentimentos das docentes. O sentimento que se mostrou bastante influente nas tomadas de decisão em

exercer determinada ação pedagógica foi exatamente o da *segurança* do professor em *entender* determinados conceitos teóricos e *saber fazer* a prática nessa perspectiva, de tal modo que, para as teorias educacionais terem espaço e tornarem-se ativas na prática pedagógica, precisam ser validadas pelo docente, como revelou PA19 "*a gente aprende muito na teoria, depois usa o que acha que é válido"*. Assim, as decisões ou "validades" na prática envolvem, principalmente, o domínio do conhecimento teórico, mas também o fato de o professor se sentir seguro em *saber fazer* a transposição didática em alfabetização para não colocar em risco o ensino e a aprendizagem das crianças em leitura e escrita. E quando tomam a decisão de se arriscarem às "novas concepções" pedagógicas, logo não persistem, pois consideram "não ter nada a ver com a prática".

Assim, concluímos que as professoras dizem que as conexões entre teorias e práticas são importantes e até necessárias, mas a sua efetivação depende de diversos fatores, por elas elencados, os quais contribuiriam para a validação dos conceitos teóricos na prática pedagógica rumo a uma transposição didática. Fatores, segundo elas, que deveriam ser trabalhados desde a formação inicial e manter uma continuidade nas formações em carreira.

A dicotomia entre as duas dimensões ainda persiste no discurso docente e aponta a ausência de avanços do que se apresenta hoje no ensino da leitura e da escrita. Por esse motivo, consideramos pertinente a continuidade de estudos dessa natureza, a fim de se obter uma compreensão mais minuciosa dessas conexões, desde *o que* elas *são* de fato e *como fazê-las*, tanto na formação quanto no trabalho docente.

A partir dessas assertivas, e amadurecendo os conceitos e reflexões dados por esta pesquisa, verificamos que as conexões entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas não são simples e precisam ser melhor trabalhadas nas formações docente, pois as teorias acadêmicas são construídas no espaço da Academia e as práticas pedagógicas ocorrem nas escolas de Educação Básica, ambos territórios sociais e culturais diferentes.

Tendo isso muito evidente, também é possível concluir com os dados coletados, que este trânsito de conexões entre teorias acadêmicas e práticas pedagógicas não é automático e precisa do auxílio dos formadores em um trabalho de *(re)problematização,* diante disso estaria em pauta não apenas as conexões entre elas, porém, entre as *práticas acadêmicas* e as *práticas pedagógicas,* oportunizando outro objeto e tema de pesquisa.

Para este momento, e diante dos fatores apresentados nesta investigação, foi possível seguir com a indagação de que: *quando os professores afirmam 'teoria não tem nada a ver com prática', em que consistem as teorias a que estão se referindo?*

As respostas das participantes sugerem que quando afirmam esse adágio, as teorias educacionais a que se referem são justamente aquelas que as professoras não validam na prática pedagógica, porque não assimilaram adequadamente o conceito ou, quando assimilam, não conseguem realizar de modo preciso a transposição didática. Quanto à teoria, a qual foi citada pelas participantes como a mais destoante de suas práticas pedagógicas e mais *"difícil"* de se entender e realizar a transposição didática, continua sendo a mesma dos anos de 1980 e 1990, as de base "construtivista" de Jean Piaget.

Em contrapartida – e tendendo a uma contradição – a teoria educacional mais citada por todas as participantes, na qual elas têm embasado as práticas de *avaliação de escrita* dos alunos, advém da obra de Emília Ferreiro, da psicogênese da língua escrita, em que realizam uma releitura com interpretações particulares para a aplicação de *sondagens diagnósticas*, porém o problema é que, muitas vezes, focalizam apenas um aspecto de um conceito amplo e complexo, tornando-o frágil.

No encalço deste questionamento, concluímos que a teoria de base epistemológica construtivista, realmente *"não se encaixa"* em práticas pedagógicas de bases empiristas ou aprioristas, devido à sua própria natureza epistemológica, apontando um dos pontos frágeis de realizar uma conexão com as teorias estudadas/"aprendidas" nas formações e as ações cotidianas do ensino alfabetizador. Como Becker (1994) afirma, é necessário haver uma mudança transformadora das ações docentes ao ensino da língua, pois nessa "nova" concepção, há uma transformação em *como pensar* e *fazer* a docência, isto é, uma mudança de paradigma.

Muda-se a concepção de língua para uma vertente mais dialógica, uma concepção de ensino mais emancipatória e, por fim, uma concepção de vida em uma dinâmica cooperativa e autônoma para aprender (Jolibert, 1994; Freire, 1983; Micotti, 2016; Colello, 2021).

Desse modo, para haver tal "encaixe" ou conexão entre teorias e práticas em alfabetização, constatamos que é preciso, primordialmente, ocorrer assimilação e acomodação das epistemologias que envolvem as pedagogias relacionais – e, nesse aspecto, as docentes expressaram a necessidade de entender melhor *o que* são e *como fazer* a partir desse novo entendimento – assim, a partir da "novidade".

Considera-se "novidade", na perspectiva piagetiana, algo novo construído na mente humana, *interiorizado* a partir de fatores endógenos e exógenos, no anseio de uma mudança de posturas, comportamentos e modos de agir, principalmente no ato do magistério, como já fundamentado na seção 3 e nas discussões.

A partir dessas constatações, há outro questionamento norteador: *como as docentes descrevem suas ações referentes às relações entre essas teorias e práticas ao ensino da leitura e da escrita?*

Na seção anterior, identificamos e apresentamos que poucas professoras mencionaram sob quais teorias embasam o seu modo de trabalho (apenas PA18 mostrou-se mais confiante sobre suas concepções teóricas). Na prática pedagógica, prevaleceu o ensino pela pedagogia diretiva de base epistemológica empirista, com ênfase inicial nas letras, sílabas e fonemas, partindo do pressuposto de que é preciso primeiro *aprender a ler* para *fazê-lo depois* (Jolibert, 1994). Assim, os textos são apresentados às crianças, mas após um trabalho planejado e intensivo com as microestruturas, em sua maioria, ou para essa finalidade.

As participantes ministram conteúdos pedagógicos fotocopiados, as chamadas *folhinhas de atividade* com diversas tarefas de preenchimento de letras, sílabas e palavras isentas de uma conexão temática entre elas. Os textos "infantis" (músicas, poemas, quadrinhas, entre outros) foram identificados, porém com a mesma finalidade de trabalhar com microestruturas.

Em contrapartida, sete professoras (PA3, PA5, PA10, PA11, PA12, PA14 e PA18) apresentaram uma prática inicial de alfabetização, em que intercalavam o trabalho com as microestruturas e os textos, mobilizando o ensino em uma busca de "inovação" didática nas bases interacionistas, mas, diante dos discursos e dos registros práticos das professoras, não é possível considerar esta prática como interacionista, em uma pedagogia relacional.

Nessa perspectiva, como foi mencionado, verificou-se nos discursos e nos registros dos Diários de Notas das participantes que, quando a professora buscava arriscar-se em uma "nova" modalidade de prática, ou mesmo ministrar os conteúdos em uma *sequência didática*, não persistia com esse ensino, provocando uma ruptura na continuidade das ações pedagógicas e dos temas tratados, mesmo que de modo tradicional. Tal linearidade pedagógica em sequência aos temas propostos poderia ocasionar um pouco mais de sentido para os alunos, mas ainda não partiria de um trabalho rumo à pedagogia relacional. Para atuar nesta pedagogia, os temas devem ser elucidados a partir dos diálogos e das decisões entre os integrantes da turma sobre os conteúdos, o cotidiano e a realidade.

Importante ressaltar que, na pedagogia relacional (Becker, 1994) e na Pedagogia por Projetos (Jolibert, 1994), o conteúdo curricular correspondente à alfabetização nas unidades educacionais não é desconsiderado, mas elucidado no grupo de alunos, planejando e discutindo os seus modos de ação para aprendê-lo.

Perante as respostas sobre essa questão norteadora, concluímos que as professoras descrevem suas ações pedagógicas como sendo uma pedagogia diretiva, o que dificulta a

conexão com outras epistemologias com bases que consideram a construção do conhecimento. Pouco descrevem suas ações como mediadas por algum conceito teórico, mesmo quando dizem buscar pelo embasamento conceitual mais empirista como o *"método fônico"* ou de *"consciência fonológica"*, demonstram não transpor as proposições conceituais desse método ou conceito, mas trabalhar apenas com alguns fonemas para o aprendizado do alfabeto. Isso elucida o quanto é complexo *pensar* e *agir* diante das teorias educacionais e das práticas pedagógicas.

Assim, quando se questiona: *os alfabetizadores utilizam-se de teorias acadêmicas para organizar/refletir sobre o trabalho docente nos processos pedagógicos de planejamento, elaboração, organização e ações em aulas?*, verificamos nos discursos e registros dos professores que pouco se utilizaram de teorias educacionais para organizar/refletir sobre o trabalho docente nos processos pedagógicos de planejamento, elaboração, organização e ações em aulas. Três participantes (PA5, PA9 e PA18) disseram que buscam seus autores preferidos nesses momentos, pois afirmam que já adquiriram os hábitos de leitura e estudo, porém somente PA18, segundo o que afirma, parece estabelecer alguma conexão em determinadas atividades em aulas, no entanto, não deixa clara a linearidade do trabalho pedagógico nas bases de seus referenciais teóricos (Arthur Gomes de Moraes e Magda Soares).

Os raros momentos em que as 19 professoras relataram exercer a busca de alguns textos teóricos relacionam-se para tentar entender como ensinar a ler e escrever crianças com dificuldade ou público da Educação Especial. Também afirmam buscar leituras sobre alfabetização a fim de aprender mais sobre a sistematização do ensino da leitura e da escrita para que a criança aprenda; sobre algum conceito para desenvolver um projeto e sobre o comportamento infantil para aprimorar a gestão da turma.

É preciso ressaltar que não foram observados registros de trabalho com projetos no período da coleta (abril a agosto de 2022), mas sim trabalhos em grupos de alunos para desenvolvimento de jogos de alfabetização e atividades mais lúdicas. PA18, inclusive, utiliza-se dos resultados das sondagens diagnósticas para planejar aulas diferenciadas aos alunos de cada nível: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. No entanto, separar os alunos em grupos, diante de seus níveis de escrita, também apresenta fragilidades (Colello, Aula 3, 2021; Aula 4, 2019).

Sobre o assunto, concluímos que as teorias educacionais são utilizadas em momentos específicos do trabalho, mas o que foi muito relatado pelas docentes é que os conhecimentos que giram ao redor das práticas alfabetizadoras nas escolas comumente são os seus próprios conhecimentos tácitos. Mas então, *quando "na prática a teoria é outra", isto é, quando não se*

recorre às "teorias" acadêmico-educacionais estudadas nas formações inicial e contínua, o que de fato se "apresenta" na prática pedagógica?

Quando as professoras não recorrem às teorias estudadas nas formações inicial e contínua, entre outras, inferimos que os saberes "apresentados" na prática são os técnicos advindos do *habitus docente* já incorporado na cultura escolar, na forma de saberes *tácitos* dos pares mais experientes. Assim, exercem uma *abstração empírica*, mais do que *reflexiva* (Piaget, 1978), pois esta se apoia em recolher informações das situações *observáveis* para buscar acomodar os *objetos* mediante os *esquemas de ação*. Entendendo que "objeto é tudo o que o sujeito não é", então, é "o mundo onde ele está mergulhado: isto é, o meio físico e/ou social" (Becker, 1994, p. 89).

Nessa configuração, os professores, ao se utilizarem de fatores endógenos e exógenos, exercem uma tentativa de *internalização* dos conhecimentos, aquele em que o que está fora entra e assim se aprende. No entanto, de acordo com a epistemologia genética (Piaget, 1973, 1978) o desenvolvimento cognitivo (pela tomada de consciência, ação da inteligência e aprendizagem) só ocorre quando há *interiorização* do objeto, o que difere em perspectiva epistemológica, dos modos de pensar e agir no mundo e com ele; o qual se distancia do entendimento de alguém que nada sabe e os conhecimento lhe são transmitidos.

Assim, buscamos identificar algumas tendências de conexões no trabalho do alfabetizador, com base no que revelaram em seus discursos e registros. No entanto, considerando nossos dados e de outras pesquisas, refletimos sobre o quanto essa modalidade de trabalho, realizada em uma perspectiva de um ensino mais diretivo, tem impactado, há anos, a alfabetização das crianças (dados revelados nos baixos índices das avaliações externas, como foi elucidado na seção 2), também quanto à docência, porque essas práticas se revelaram como as que embasam os conhecimentos empíricos nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, ou mesmo, aquele do Magistério, em nível médio, vivenciados nos estágios supervisionados e nos programas de fomento à formação docente.

Tanto é assim que PA18 questiona esse ensino, quando revela sua participação, principalmente no PIBID-Alfabetização. Relata o quanto foi bem acolhida nas escolas e estabeleceu boas interações com a equipe escolar, minimizando os conhecidos "choques de realidade" que os professores mencionam ter vivido no início de carreira. No entanto, como já elucidado, ela não teve uma parceria docente na escola com quem pudesse dialogar sobre os conceitos e práticas interacionistas.

Desse modo, os estudantes de Licenciatura em Pedagogia, ao frequentarem os ambientes empíricos nos estágios supervisionados ou em Programas que apoiam a formação docente,

estabelecem aproximações, majoritariamente, com as práticas pedagógicas mediadas pelo ensino diretivo e não-diretivo (Becker, 2013) e isso pode estar refletindo na reprodução dessas modalidades de ensino nas gerações futuras docentes, como se pôde inferir.

Para Becker (1994, p. 89), "muitos dirão" que o professor age desse modo "porque aprendeu que é assim que se ensina" e, para o autor, "esta resposta é correta, mas não suficiente. Então, por que mais?", e responde, "penso que o professor age assim porque ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ele acredita no mito da transmissão do conhecimento".

As participantes da presente pesquisa disseram não saber *como fazer* diferente do que sabem e fazem, ao dizer "*sei que não é o melhor, mas é o que a gente tem"* e *"mas como fazer?"*. Então, refletindo sobre essa complexidade, podemos nos questionar sobre como mudar as concepções epistemológicas e práticas pedagógicas.

Para essa mudança epistemológica e nova aprendizagem da prática pedagógica, acreditamos que há aspectos subjetivos e objetivos, e nos aproximamos do conceito de *mobilização* (Charlot, 2000, p. 80), em que mobilizar seria mais do que motivar, já que pode ser iniciado com uma *mobilização de si*, "confrontado com a necessidade de aprender" e envolve práticas de estudos e autoformações. Mas não só isso, também ser mobilizado por adequados ambientes de formação docente com essa finalidade e, evidentemente, com muitos diálogos e ações para estabelecer conexões entre teorias educacionais e práticas pedagógicas diante da "novidade".

Ao adentrar no assunto da formação docente, temos a questão norteadora: *nos discursos dos alfabetizadores, como se referem aos estudos teóricos e práticos advindos de seus cursos de formações inicial e contínua para alfabetizar?*

Os resultados da pesquisa também revelam indícios de vivências pré-profissionais ocorridas nos primeiros contatos das participantes com a alfabetização, quando alunas na infância, e os ligados à escolha da profissão. Isso permitiu identificar alguns fatores pontuais concernentes à constituição do *habitus*.

Primeiramente, é de conhecimento de todos que as aprendizagens não ocorrem de modos lineares e não estão destinadas a apenas uma modalidade e local de aprendizagem. Apesar de ser necessário legalmente ter uma formação em Licenciatura em Pedagogia para aprender e exercer a docência, muitos são os fatores pré-profissionais que podem interferir direta ou indiretamente na escolha da profissão e na constituição do *habitus docente*.

Desse modo, verificamos que as manifestações das participantes sobre a inserção escolar, enquanto alunas em processo de alfabetização, são importantes porque foram nos

revelando sobre os momentos que, ao iniciarem suas vivências escolares providas de seu *habitus* (social familiar), passaram a constituir uma das perspectivas do *habitus docente*.

Nesse contexto, concluímos, diante dos resultados, que é possível localizar indícios do *habitus* das participantes a interligar-se com seu início da constituição do *habitus docente*, pois a todo o momento do diálogo com as alfabetizadoras sobre as motivações anteriores aos cursos iniciais de formação docente foram realizadas algumas comparações e reflexões entre esses momentos e os atuais, a fim de entender o *habitus docente* constituído em cada época.

Das constatações, identificamos nos discursos das professoras que seu *habitus docente* atual é algo constituído de um agrupamento de "outros *habitus*" (pessoal, familiar e escolar) no decorrer de cada história de vida, tornando-o análogo a uma ferramenta de recursos estruturados para buscá-los na memória. No entanto, são estruturantes quando tentam assimilar e acomodar novos conhecimentos para exercer o trabalho docente a fim de se *apropriar* ou, porventura, *romper* com o atual *habitus docente* inculcado no meio escolar público, especificamente. Tais constatações também têm se destacado em pesquisas que aprofundam estudos narrativos e de história de vida.

Quando alcançam a formação inicial da docência – Curso de Magistério e Licenciatura em Pedagogia – aproximam-se do *habitus docente* – a partir de seu *habitus* –, agora em outra perspectiva: de estudante em formação, pois ao chegarem na escola em suas primeiras aproximações, não serão alunos e não serão professores, ocuparão um lugar singular e único em uma fase da vida em que será possível a observação desse *habitus* profissional de um ponto de vista também original (dos diálogos com Sarti, 2009).

Dentre o nosso recorte de participantes, surpreendeu-nos estar diante de uma parcela significativa de oito participantes (42,11%) que cursaram o Nível Médio em Magistério. Esse grupo apresentou uma relação específica com tal formação, depois com a Licenciatura em Pedagogia e com o início de carreira. Seus resultados diferem daqueles apresentados pelas 11 participantes que cursaram apenas a formação inicial em Pedagogia, porque essas oito professoras tiveram duas experiências de formação singulares, com as quais puderam estabelecer comparações.

Essas professoras exerceram poucas críticas ao Curso de Magistério e, na verdade, classificaram-no como *necessário* e *excelente* para a formação inicial dos professores, principalmente, devido à quantidade superior de horas de estágio supervisionado em relação ao ensino superior que frequentaram. Inclusive, quando adentram ao ensino superior disseram não apresentarem dificuldades com o curso, porque tiveram *a base* do Magistério e exercem a

comparação, estabelecendo críticas aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, mensurando suas fragilidades e sua falta de “concretude” (Azanha, 2011, p. 42).

No entanto, os motivos que levam a essas afirmações docentes sugerem que a ênfase dada ao ensino à docência no Curso do Magistério recai sobre os encaminhamentos didáticos de uma racionalidade técnica (Schön, 2000), persistindo em capturar um conhecimento tácito, ancorado ao *habitus docente* das experiências com a/na escola nesse período de formação. Levando a perceber, nas atitudes e procedimentos, uma busca pelo *ofício* de professor (Tardif, 2013).

Assim, as participantes elencam na formação inicial em Licenciatura em Pedagogia: a insuficiência em oferecer apenas uma disciplina (ou duas) sobre a temática específica da alfabetização, por ser um tema complexo; a reserva da maior parte do tempo para ministrar as teorias e a discussão sobre a prática pedagógica fica inconsistente. Dessa forma, elas entendem que é preciso maior proporcionalidade entre esses dois polos de conhecimentos ministrados.

As docentes participantes da pesquisa consideraram que os professores formadores deveriam ter mais empatia com esse momento de formação e oferecer mais devolutivas de seus conhecimentos em diálogos sobre as teorias acadêmicas e as práticas pedagógicas; para isso, julgam que os formadores deveriam buscar mais aproximação com o *locus* escolar a fim de adquirirem um rol de saberes práticos e, assim, enriquecerem mais as discussões sobre a realidade prática e, talvez desse modo, conseguirem (juntos) estabelecer mais conexões entre teorias e práticas pedagógicas.

Entre os conhecimentos mencionados pelas professoras os quais consideraram importante receberem logo na formação inicial, destacaram o ensino da elaboração de um *Plano de aula*, pois concebem-no como uma das ações iniciais que as aproximam da prática pedagógica. Entendem que, quando chegam à carreira, falta este conhecimento o qual se perde tempo com a aprendizagem desse tipo de trabalho, pois afirmam que as professoras de Educação Básica das turmas regulares nas escolas não ensinaram no momento do estágio, já que tinham seus próprios afazeres.

Quanto à formação contínua e à pós-graduação, algumas conclusões também foram destacadas, o que prevaleceu: diante das avaliações que realizaram dos cursos de formação contínua, as docentes manifestaram que há aqueles que apoiam a reflexão sobre transposições didáticas e reflexão de conceitos teóricos acadêmico-educacionais, porém há outros que só apoiam em reflexões de conceitos teóricos. Nas pós-graduações, principalmente, a *lato sensu*, as docentes pronunciaram críticas quanto à ausência de oportunidades de estabelecem conexões entre as evidências dessas duas dimensões, a teórica e a prática.

No entanto, os investimentos pessoais em estudo se mostraram tímidos, o que denominamos na tese de “autoformação”. Nove (47,37%) participantes disseram estabelecer algum contato com leituras diversas, independentemente de estarem vinculadas a cursos de formação docente, por estudarem mediante interesse pessoal, para entenderem melhor um assunto e/ou por gostarem de ler. No entanto, ao se referirem aos estudos das teorias educacionais algumas dizem ser mais raro se dedicarem a eles, porque exige-se maior disponibilidade de tempo, concentração e de estarem descansadas.

Ao estabelecer uma aproximação com esses dados sobre as (auto)formações docentes, concluímos que, ao serem expressas as limitações e as possibilidades de exercerem uma conexão entre teorias e práticas pedagógicas, há uma *posição* (Nòvoa, 2017) de estudante ou de professor que muito *espera* das formações para a aquisição dos conhecimentos e também que lhes apontem soluções mais imediatas sobre cada dificuldade prática cotidiana, principalmente – segundo os discursos das participantes – em como alfabetizar os alunos com dificuldades ou os integrados à Educação Especial e na gestão de turma e de tempo.

Assim, diante de toda análise e discussão de dados nas páginas que precederam, concluímos a tese destacando dois aspectos:

- as dicotomias entre teorias educacionais e práticas alfabetizadoras persistem, porque estas divergem-se em concepções epistemológicas e de ensino, por isso *“não se encaixam”*;

- diante dos conhecimentos piagetianos que fundamentam o nosso pressuposto, de que a condição de saber realizar conexões entre teorias educacionais e práticas de alfabetização envolve interpretações de situações reais à luz de conhecimentos teóricos e práticos – e no enfoque desse processo também deve-se considerar a perspectiva dos estudantes/professores – conduz à identificação de intersecções de fatores endógenos e exógenos para aprender os conceitos teóricos e práticos; desse modo, seria possível identificar possibilidades e limites dessas conexões nas formações e no trabalho docente alfabetizador para refletir em modos de *entendê-las* e *fazê-las* na realidade de cada cotidiano, a fim de dissolver um pouco mais a dicotomia.

Nessa perspectiva, ao buscar corroborar com estudos dessa natureza e abrir novos diálogos sobre o tema e o objeto de estudo, elaboramos um *conjunto de possíveis modos de conexão entre teorias educacionais e práticas pedagógicas* a partir dos dados coletados desta pesquisa.

Com isso, também tivemos o propósito de refletir sobre as *tendências de conexões* entre essas duas dimensões, postas em cada ambiente (formador ou de trabalho docente), a fim de aos poucos dirimirmos algumas rupturas e, porventura, romper com a dicotomia.

Evidentemente, há sempre a possibilidade de incorrer no problema de que este dispositivo tenha suas limitações, porém a sua conjuntura pretende contribuir com diálogos e proposições para a melhoria da formação e trabalho docente alfabetizador.

Além disso, é preciso realizar um adendo ao considerar a situação da realidade do serviço público educacional brasileiro, a qual também pode influenciar diretamente nas buscas por fazer conexões entre teorias e práticas alfabetizadoras no trabalho docente: o campo dos investimentos em formações docente estar pouco equipado com bons cursos; a falta de garantia dos direitos trabalhistas aos professores a fim de exercer o trabalho em condições dignas salariais e de prática da profissão; a falta de uma boa estrutura física no ambiente escolar e pedagógico com recursos; ausências de insumos aos alunos para que possam ter acesso e permanência na escola, porque a maioria dos docentes que trabalham com o serviço público educacional atendem às comunidades em níveis de vulnerabilidade econômica, social, emocional e intelectual precários, com pouco letramento.

Por isso reiteramos que, ao elaborar qualquer levantamento de possibilidades de estabelecer conexões entre teorias e práticas, é preciso levar em conta o local e a participação democrática dos integrantes, sejam nas formações ou nos ambientes de trabalho docente, mas com o propósito de sempre avançar.

Assim, diante da composição de saberes discutidos nessa tese, finalizamos o texto, mas não a reflexão sobre esse assunto tão particular e complexo. Um ponto importante é saber que estabelecer conexões entre teorias acadêmico-educacionais e práticas alfabetizadoras é um conhecimento a ser adquirido nas (auto)formações docentes e no cotidiano do trabalho, no coletivo de cada turma/equipe para dirimir as fragilidades e prolongar as reflexões.

Dessa forma, ao saber que, até para realizar conexões entre teorias educacionais e práticas pedagógicas é preciso fundamentar-se teoricamente e vivenciar as práticas pedagógicas com reflexão-ação (Schon, 2000), esforçamo-nos em entender as dimensões desses dois "universos" culturais, históricos e sociais, a encontrar modos de intersecção entre eles, para um melhor aprendizado e exercício da docência.

Com isso, *esperançamos* (Freire, 1992) que as inseguranças e incertezas de ações pedagógicas possam diminuir no trabalho alfabetizador, com apoio formativo e trabalhista, tendendo a hábitos frequentes de estudos ao aprimoramento da reflexão-ação, e que todos possam usufruir e se beneficiar de um bom nível de alfabetização no país: professores, equipes de gestão, comunidade das famílias, redes municipais, outras instâncias governamentais, instituições formativas e, primordialmente, as nossas crianças – razão maior de todo esse empenho acadêmico e profissional.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicole. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. rev. e ampl. Tradução da 1. ed. bras. coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão e tradução de novos textos por Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AEBLI, Hans. **Didática psicológica**: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. Tradução de João Teodoro d'Olim Marote. 2. ed. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1974.

ALMEIDA, Gisleni Bertoni de. **Representações docentes no ensino médio**: leitura, escrita e aprendizagem por competências no currículo do estado de São Paulo. 2012. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI: 10.11606/T.48.2012.tde-23082012-101512. Disponível em: teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082012-101512/. Acesso em: 04 maio 2024.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: DOIcontexto, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075. Acesso em: 30 ago. 2021.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011 [originalmente publicado em 1992].

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996 [originalmente publicado em 1938].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003 [originalmente publicado em 1979].

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 1977.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./jun. 1994, p. 89-96. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/231918. Acesso em: 02 jun. 2024.

BECKER, Fernando. Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese: a escola frente à complexidade do conhecimento. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 41-64.

BECKER, Fernando; ZIEBELL, Clair Ribeiro. Meninos e meninas de rua: o que sabem e como pensam. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 74, n. 178, p. 581-618, 1995. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.74i178.1182. Acesso em: 30 ago. 2021.

BORI, Carolina. O início: A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 1, 1998. Edição especial: Carolina Bori, Psicologia e Ciência no Brasil. DOI: 10.1590/S0103-65641998000100003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/vgmwMXYmSyZqgHYF34sbwKq/. Acesso em: 20 abr. 2024.

BOURDIEU, Pierre. A lógica da prática. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. cap. 5.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D' Água, 2003. p. 39-72.

BOURDONCLE, Raymond. Autour du mot “universitarisation”. **Recherche et Formation**, Paris, n. 54, p. 135-149, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.4000/rechercheformation.945. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL [1827]. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL [1854]. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso em: 22 jan. 2024.

BRASIL [1890]. **Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890.** Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos estados federados em materia religiosa. (Coleção de Leis do Brasil 1889-2000, v. 10) Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-119-a-7-janeiro-1890-497484-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL [1961]. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL [1971]. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL [1984]. **Resolução SE N.º 13, de 17 de janeiro de 1984**. Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico. Brasília: Secretaria de Estado da Educação, 1984. Disponível em: siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/13_1984.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL [1988]. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL [1996]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL [1997]. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 v. Disponível em: portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL [1998]. Câmara da Educação Básica. **Resolução CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília; CEB 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL [2001a]. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE 2001-2010). 2001a. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL [2001b]. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).** Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL [2002]. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL [2005]. **Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera [...] a Lei nº 9.394 [...] com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: planalto.gov.br/cciviL_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL [2006a]. **Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação [...] da Lei nº 9.394 [...] dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Brasília: MEC, 2006a. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL [2006b]. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia. Brasília: CNE, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL [2010a]. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos. Brasília: CEB, 2010a. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL [2012a]. Portaria MEC Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 129, n. 22, 5 jul. 2012a. Disponível em:

download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL [2012b]. **Manual pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: www.pnaic.fe.unicamp.br/sites/www.pnaic.fe.unicamp.br/files/pub/cm-compartilhados/documentos/manual-pnaic.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL [2013]. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL [2014]. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE 2014-2024). Brasília, 2014. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 27 mar. 2020.

BRASIL [2015]. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL [2017a]. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular [...]. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 18 set. 2019. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL [2017b]. **Portaria nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017**. Junto ao projeto de Resolução anexo, instituem e orientam a implantação da BNCC. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2459. Acesso em 20 set. 2024.

BRASIL [2019a]. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL [2019b]. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de alfabetização. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL [2019c]. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília: MEC, SEALF, 2019c. Disponível em: portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL [2019d]. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização é marco para a educação brasileira**. Brasília: MEC, 2019d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=75131. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL [2020]. **Decreto Legislativo, nº 6 de 20 de março de 2020**. Reconhece o estado de calamidade pública [...]. 2020. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm. Acesso em 20 maio 2023.

BRASIL [2023a]. **Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. 2023a. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL [2023b]. **Cartilha Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.** Brasília: MEC. 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/cartilha.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Tradução de Valerie Rumjanek Chaves. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização**: método fônico. São Paulo: Mennon, 2004.

CARDOSO, Beatriz (ORG.). **Ensinar:** tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100013. Acesso em: 02 mar. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. *In:* CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Tradução de Flávia Sarti e Teresa Van Acker. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 185-207.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición Didáctica:** del saber sabio al saber enseñado. Argentina:: La Pensée sauvage, 1991.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian (org.). **Textos em contextos**: reflexões sobre o ensino da língua escrita. São Paulo: Summus, 2011.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização:** o quê, por quê e como? São Paulo: Summus, 2021.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Ensinar a ler ou formar o leitor?** 2017. 1 vídeo (14min 07s). Palestra apresentada pela Profa. Dra. Silvia M. G. Colello no 2º Congresso Nacional de Leitura Online (Conaler). Disponível em: http://silviacolello.com.br/ensinar-a-ler-ou-formar-o-leitor/. Acesso em: 02 maio 2024.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Linguagem escrita e escrita da linguagem**. 1990. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1990.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Revendo paradigmas**: concepções de língua. São Paulo: FEUSP, 2021. Aula 3 da disciplina Linguagens na Educação: conteúdos, formas e relações na escola. 1 vídeo (14min46s). Disponível em: https://silviacolello.com.br/revendo-paradigmas-concepcoes-de-lingua/. Acesso em: 2 maio 2024.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Sondagem diagnóstica e frentes cognitivas na construção da escrita**. São Paulo: Univesp, 2019. Aula 4 da disciplina Alfabetização e letramento II. 1 vídeo (19min58s). Disponível em: silviacolello.com.br/aula-4-sondagem-diagnostica-e-frentes-cognitivas-na-construcao-da-escrita/. Acesso em: 04 maio 2024.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian.; LUIZE, Andrea. Aventura linguística. **Viver Mente e Cérebro**, Rio de Janeiro, n. 5, 2005. Coleção memória da pedagogia: Emília Ferreiro.

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian; LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco. A reinvenção da escola: os desafios de educar e de ensinar a língua escrita. **International Studies on law and Education**, São Paulo, n. 27, p. 5-12, set-dez, 2017. Disponível em: http://www.hottopos.com/isle27/05-12ColelloLucas.pdf. Acesso em: 03 maio 2024.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSI, Ana Celina Hesketh Rabuske. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a prática pedagógica de professores alfabetizadores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2017.

CYRINO, Marina. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado**: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. 2016. (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2016.

DAY, Christopher. Compreender o desenvolvimento profissional dos professores: experiência, saber-fazer profissional e competência. *In*: DAY, Christopher. **O desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução de Maria Assunção Flores. Porto, PT: Porto editora, 1999. cap. 3. p. 85-114.

DONGO-MONTOYA, Adryan Oscar. **Freire e Piaget no século XXI**: personalidade autônoma, práxis e educação. Curitiba: Appris, 2022.

DONGO-MONTOYA, Adryan Oscar. Pensamento e linguagem: percurso piagetiano de investigação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 119-127, jan./abr. 2006. Disponível em: scielo.br/j/pe/a/fCP8sTNyyMf7rcmgvVxY8Ds/. Acesso em: 11 ago. 2022.

DONGO-MONTOYA, Adryan Oscar. Piaget e a construção de uma teoria sobre as origens do pensamento e da linguagem. *In*: DONGO-MONTOYA, A. O. **Pensamento e linguagem**: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget. São Paulo: Editora UNESP, 2021. parte 3. Disponível: https://books.scielo.org/id/5vwmw/pdf/dongo-9786557140505.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.

DONGO-MONTOYA, Adryan Oscar. **Piaget e a criança favelada**: epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FACUNDES, Juliana Leal; VIEIRA, Miliane Moreira Cardoso. Auto(formação) continuada de professores: contribuições e desafios. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 28, n. 84, p. 453-466, 2022. Disponível em: revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1333/. Acesso em: 28 abr. 2024.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Eliane de Godoi Teixeira. **Alfabetização, letramento e a formação do professor-alfabetizador**: possibilidades apresentadas pelo Pibid. 2015. 174 f. (Mestrado em Educação) - Pontíficia Universidade Católica de Campinas. Campinas, São Paulo, 2015.

FERREIRA, Jacques de Lima (org.). **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakthin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIMAN, Fabrício. **E a alfabetização como vai?** análise de programas governamentais federais voltados à (não) alfabetização das crianças no século XXI: perspectivas do município de Cachoeiras de Macacu, RJ. 2020. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2020.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGO, Andrea Beatriz Gonzalez; COLELLO, Silvia Mattos Gasparian Colello. Sobre a língua escrita e o ensino da língua na escola. **Convenit Internacional**. São Paulo, n. 28, 2018. Disponível em hottopos.com/convenit28/63-72AndreaSilvia.pdf. Acesso em: 02 maio 2024.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GAUTHIER, Clemont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIOVANNI, Luciana Maria (org.). **Identidades profissionais de professores**: construções em uso. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019.

GUILHERME, Fabiana Rosa Vilela de Oliveira. **Alfabetização**: dinâmica das práticas didáticas e as interações das crianças com a linguagem escrita. 2011. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, São Paulo, 2011.

GUTERRES, Agripina Maria; MONTEIRO, Edia Celicia Elizita; DEUS, Geovania António de; RUAS, Rui da Silva. A importância dos cantinhos pedagógicos na educação pré-escolar. **Revista Sândalo**, Díli, TL, v.1, n. 1, 2024. DOI: 10.62929/30070716.v1i1.4. Disponível em: https://revistasandalo.com/index.php/revista/article/view/4/23. Acesso em: 01 set. 2024.

HOÇA, Liliamar; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Práticas pedagógicas na formação continuada de alfabetizadores. *In*: FERREIRA, Jacques de Lima, **Formação de professores**: teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÒVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IBGE. Rio Claro. *In:* IBGE. **Cidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/rio-claro/panorama. Acesso em 11 ago. 2023.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em: 05 nov. 2023.

JOLIBERT, Josette *et al*. **Formando crianças leitoras.** Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 1.

KRAMER, Sonia. Leitura: escrita e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 31, p. 103-122, 2000. Disponível em: educa.fcc.org.br/pdf/edur/n31/n31a09.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 187-206, jul.1999. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf. Acesso em: 27 dez. 2020.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; PALMA, Luciane Vieira. Teoria e prática de professores considerados construtivistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, p. 170-210, 1994. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/385. Acesso em: 27 dez. 2020.

LEMOS, Renato. Benjamim Constant e o positivismo na periferia do capitalismo [transcrição de mesa-redonda]. *In*: ALMEIDA, Marta; VERGARA, Moema de Rezende (org.). **Ciência, história e historiografia**. São Paulo: Via Lettera; Rio de Janeiro: MAST, 2008. Disponível em: http://lemp.historia.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/07/Benjamin_Constant_e_o_ positivismo_na_periferia.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

LERNER, Delia; TORRES, Mirta.; CUTER, Maria Elena. A tematização da prática na sala de aula. *In*: CARDOSO, Beatriz (ORG.). **Ensinar:** tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007. p.103-242.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin. **A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2014.

LUCAS, Maria Angélica Olivo Francisco; COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. Como os professores compreendem o ensino da língua na educação infantil? **International Studies on Law and Education**, São Paulo, v. 31, p. 93-106, jan./ago. 2019. Disponível em: http://www.hottopos.com/isle31_32/93-106AngSlv.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

LUCCA, Tatiana Andrade Fernandes de. **A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro, SP.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2018.

LÜDKE, Menga **O estágio analisado a partir da atuação dos seus componentes**: projeto de pesquisa [CNPq]. Petrópolis, RJ: UCP, 2012.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio-ago. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/MqGGF9R9dLmQVz36Y5VYRdr/. Acesso em: 11 ago. 2020.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 6. ed. Trad. Gaetano Lo Monaco. Rev. Rosa Oliveira e Paolo Nosella. São Paulo: Cortez, 1997.

MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (MPEN, 1932) e dos educadores (1959). Recife: Fund. Joaquim Nabuco; Ed. Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

MANZINI, Eduardo José. **Análise de entrevista**. Marília: ABPEE, 2020.

MARTINS, Maria Eugénia Graça. Diagrama de Venn. **Revista de Ciência Elementar**, v. 2, n. 1, mar, 2014. Disponível em: https://rce.casadasciencias.org/rceapp/art/2014/020/. Acesso em 10 jul. 2023.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Estatuto de cientificidade da pedagogia**. *In*: PIMENTA,Selma Garrido (org.). Pedagogia, ciência da educação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. cap 1.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). *In*: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: https://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/. Acesso em: 02 mar. 2021.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira [1998a]. O professor e as propostas de mudanças didáticas. *In*: SERBINO, R.V. *et al*. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998a.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira [1998b]. (org.). **Alfabetização**: assunto para pais e mestres. Rio Claro, SP: UNESP-IB, 1998b.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. (org.). **Alfabetização**: a produção de saberes. Rio Claro, SP: UNESP- IB, 2003.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. (org.). **Alfabetização**: os caminhos da prática e a formação de professores. Rio Claro, SP: UNESP - IB, 2004.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. (org.). **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Alfabetização: métodos e tendências. *In*: MICOTTI, M. C. O. (org.) **Alfabetização**: estudos e pesquisas. Rio Claro: Unesp-IB, 1996, p. 9-60.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização**: propostas e práticas pedagógicas. São Paulo: Contexto, 2016.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Alfabetização: propostas pedagógicas, teorias e práticas. *In*: MICOTTI, M. C. O. (org.). **Alfabetização**: intenções/ações. Rio Claro: Unesp-IB, 1997. cap 2. p. 11-50.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O construtivismo e a prática de alfabetização. **Educação teoria e prática**, Rio Claro, v. 2, n. 3, dez.1994.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O ensino e o aprendizado da escrita: novos olhares. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 16, n. 28, jan./jul. 2007. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/761. Acesso em: 11 ago. 2020.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Piaget e o processo de alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1980.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira; GUILHERME, Fabiana Rosa Vilela; SCHUVETER, Maria Helena. Diálogos e práticas pedagógicas no processo de alfabetização. **Educação & Linguagem**, [*s.l.*], v. 16, n. 2, 217-236, jul./dez. 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "Política Nacional de Alfabetização" (BRASIL, 2019): uma "guinada" (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 26-31, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. ISSN 1980-7685. Disponível em: www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509. Acesso em: 27 dez. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876-1994, São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MOURA, Ingrid Louback de Castro. **A didática como campo teórico prático**: percepções de pedagogos em formação e em atuação. 2015. 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2015.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 1974.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico resumido**. Rio de Janeiro: INL, 1996. (Coleção dicionários especializados).

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

NÒVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/3703. Acesso em: 11 jan. 2024.

NÒVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÒVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto, PT: Porto Editora, 1992.

NÒVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÒVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Porto: Ed. Porto, 2009.

NUNES, Débora Regina de Paula. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 097-107, 2008.

PAIM, Antonio. **Plataforma política do positivismo ilustrado**. Brasília: EDUnB, 1981. (Biblioteca do pensamento político republicano, v. 5).

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. *In:* PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miquel; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Profissão docente**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 16-64.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. *In*: PAQUAY, Léopold *et al*. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? 2. ed. ver. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 9. p. 161-184. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/books/9788536315362. Acesso em: 11 jan. 2023.

PESQUISA revela aumento de escolaridade dos docentes. **União dos Dirigentes Municipais de Educação**, Brasília, 12 mar. 2021. Notícias. Disponível em: https://undime.org.br/noticia/12-03-2021-13-59-pesquisa-revela-aumento-de-escolaridade-dos-docentes. Acesso em: 6 dez. 2024.

PIAGET, Jean. A psicogênese dos conhecimentos e sua significação epistemológica. *In:* PIATTELLI-PALMARINI (org.). Massimo. **Teorias da linguagem teorias da aprendizagem**: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1983. p. 51-62. [originalmente publicado em 1978].

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. Trad. Edson B. de Souza. São Paulo: Edusp, 1977.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaios sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognitivos. Petrópolis, RJ: Vozes. 1973.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria A. M. D'Amorim e Paulo S. L. Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

PIATTELLI-PALMARINI (org.). Massimo. **Teorias da linguagem teorias da aprendizagem o debate entre jean piaget & noam chomsky**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1983 [originalmente publicado em 1978].

PICCOLI, Luciana. Como formar um professor alfabetizador no curso de Pedagogia? discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da região sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 132-154, jan./jun. 2015. Disponível em: revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/42. Acesso em: 11 jan. 2023.

PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. Educação na Primeira República (1889-1930). **APRENDER**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, ano 1, n. 1, p. 23-32, 2003. Disponível em: periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3033. Acesso em: 20 mar. 2024.

POSSATTI, Adriana Aparecida Barnabé. **O ciclo alfabetização**: modalidades de interação de professores e alunos no processo pedagógico. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, São Paulo, 2016.

QUINTANNA, Adriana Ribeiro dos Santos. **O papel da teoria no trabalho pedagógico escolar dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Rio Branco, Acre**. 2021. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, 2021.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. A teoria de Jean Piaget e a educação. *In*: PENTEADO, Wilma Millan Alves. **Psicologia e Ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980. p. 84-100.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

RIO CLARO [2007]. **Lei Complementar nº 024 de 15 de outubro de 2007**. Estatuto do magistério público municipal do município de Rio Claro com as alterações. Disponível em: educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002000/COMPILAÇÃO%20L.COMPLEMENTAR_24_Janeiro.2016.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

RIO CLARO [2020a]. **Decreto nº 11.785 de 17 de março de 2020**. 2020a. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública Municipal direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 [...]. Disponível em: iprc.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/20200317_10731.pdf. Acesso em 02 out. 2023.

RIO CLARO [2020b]. **Resolução SME Nº 008/2020 de 26 de agosto de 2020**. 2020b. Dispõe sobre a reelaboração do Calendário Escolar para o retorno das atividades escolares em razão da Pandemia COVID-19 [...]. Disponível em: https://educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=7005511. Acesso em: 10 set. 2024.

RIO CLARO [2020c]. **Resolução SME Nº 009/2020 de 26 de agosto de 2020**. 2020c. Adequação das diretrizes para a organização curricular da educação na rede municipal de ensino de Rio Claro. Disponível em: educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=7005512. Acesso em: 10 set. 2024.

RIO CLARO [2020d]. **Resolução SME Nº 010/2020 de 26 de agosto de 2020**. 2020d. Fixa normas complementares para a retomada do ano letivo de 2020, afetado pela pandemia da

Covid-19 [...]. Disponível em: educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=7005513. Acesso em: 10 set. 2024.

RIO CLARO [2021a]. **Resolução SME Nº 006/2021 de 18 de fevereiro de 2021**. 2021a. Fixa normas complementares para a retomada temporária das atividades educativas não presenciais no ano letivo de 2021, afetado pela pandemia da Covid-19, e dá outras providências. Disponível em: educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=7005564. Acesso em: 10 set. 2024.

RIO CLARO [2021b]. **Resolução SME Nº 016/2021 de 27 de setembro de 2021**. 2021b. Dispõe sobre a retomada das aulas presenciais nas unidades educacionais da rede municipal de ensino de Rio Claro e sobre o plano de retomada [...] do sistema municipal de ensino de Rio Claro. Disponível em: educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=7005605. Acesso em 10 set. 2024.

RIO CLARO [2022]. **Decreto nº 12.481, de 28 de janeiro de 2022**. 2022+ Dispõe sobre a retomada das aulas presenciais [...]. Disponível em: www.legislacaodigital.com.br/RioClaro-SP/DecretosMunicipais/12481-2022. Acesso em 02 out. 2023.

RIO CLARO [2024a]. **Resolução SME 004/2024, de 30 de janeiro de 2024**. 2024. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) coletivo, individual e livre dos docentes, estatutários e contratados na rede municipal de ensino de Rio Claro. Disponível em: https://educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=7006202. Acesso em: 30 ago. 2024.

RIO CLARO [2024b]. **Resolução SME 007/2024, de 05 de fevereiro de 2024**. 2024b. Dispõe sobre o horário de trabalho dos gestores educacionais [...]. Disponível em: educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=7006226. Acesso em: 30 ago. 2024.

RIO CLARO [2024c]. **Resolução SME 0084/2024, de 27 de março de 2024**. 2024c. Dispõe sobre a recomposição das aprendizagens e projeto de reforço da rede municipal de ensino de Rio Claro. Disponível em: www.educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=7006261. Acesso em: 30 ago. 2024.

ROCA, Rosely Furtado. **Aproximação entre teoria e prática na formação continuada de alfabetizadores no município de Guajará-Mirim-RO:** o olhar do professor. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2019.

ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da; BISSOLI, Michelle de Freitas. Desafios da formação de professores alfabetizadores: em busca da apropriação da linguagem escrita como desenvolvimento humano. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)**, Araraquara v. 11, n. esp. 4, p. 2499-2516, 2016. Disponível em: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202938. Acesso em: 30 ago. 2011.

ROLNIK, Suely. **A hora da micropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROSA, Ermelinda Gonçalves Botelho; VASCONCELOS, Teresa. Implicações da supervisão de estágios no processo de (auto)formação dos professores cooperantes. **Da Investigação às**

Práticas: Estudos de Natureza Educacional, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 91- 126, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.21/488. Acesso em: 28 abr. 2024.

ROSÁRIO. Maria José Aviz do; MELO. Clarice Nascimento de. A Educação jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 61, p. 379-389, mar. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rho.v15i61.8640534. Acesso em: 19 dez. 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. São Paulo: DIFEL, 1979 [originalmente publicado em 1762].

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. O dispositivo formativo da residência pedagógica: ataques, lutas e resistências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-21, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A integração social da criança na escola e a alfabetização**: Projeto Ipê. São Paulo: SE/CENP, 1984. v. 2.

SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Letra e vida**: programa de formação de professores alfabetizadores. São Paulo: SE/CENP, 2005. (Coletânea de textos, módulo 1)

SÃO PAULO (Estado). **Decreto N. 21.833, de 28 de dezembro de 1983**. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1.º grau das escolas estaduais. 1983. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1983/decreto-21833-28.12.1983.html. Acesso em: 21 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020**. Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 [...]. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64862-13.03.2020.html. Acesso em: 02 out. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1a série. São Paulo: FDE, 2008. v. 1.

SARRAF, Maria Aparecida Vedovelo. **O professor alfabetizador por ele mesmo**: retratos da constituição docente. 2003. 160 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SARTI, Flávia Medeiros. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020.

SARTI, Flavia Medeiros. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. 273f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01072008-143942/es.php. Acesso em: 03 mar 2024.

SARTI, Flávia Medeiros. O curso de Pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190003, 2019.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, jun. 2012.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 133-152, ago. 2009.

SARTI, Flávia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 04, p. 215-244, dez. 2013.

SARTI, Flávia Medeiros; BUENO, Michelle Cristina. Relação intergeracional e aprendizagem docente elementos para rediscutir a formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 227-253, jul./set. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÒVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SCHUVETER, Maria Helena. **A interação professor-aluno nas atividades de escrita**: um estudo em salas de primeiro ano do ensino fundamental. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, São Paulo, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A educação popular no Brasil: a cultura de massa. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 61, p. 58–77, 2004. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i61p58-77. Disponível em: revistas.usp.br/revusp/article/view/13318. Acesso em: 30 abr. 2024.

SILVA, Adelson Ferreira da. **A questão epistemológica da formação de professores no curso de pedagogia**: a ciência da educação entre a teoria pedagógica e o praticismo. 2022. 406f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SILVA, Francisca de Lourdes dos Santos Leal e. **Narrativas do letrar de alfabetizadores de Teresina-Piauí**: evocação dos saberes profissionais e fazer docente. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, Janaína de Souza. **O ensino no ciclo alfabetização**: a continuidade didática e a progressão do aprendizado. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2016.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa**: a relação teoria e prática. 2011. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2011.

SILVA, Nayanne Nayara Torres da. **O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil e na França**: relação entre práticas de ensino e progressão das

aprendizagens dos alunos. 2019. 309f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35746. Acesso em: 30 ago 2021.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

SOMMERHALDER, Aline *et al*. Estágio curricular supervisionado e a relação teoria e prática: sentidos construídos por licenciandos em Pedagogia. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 26, n. 52, p. 279-294, mai-ago. 2016.

SOUSA, Elis Maria de. **O PNAIC e as práticas de alfabetização**: influxos das ações de formação continuada no aprimoramento profissional de professores alfabetizadores. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2019.

SOUSA, Isabel Mascarenhas Antoniutti de. **Aprendendo a ser professora**: a práticas no PIBID como possibilidade de mobilização e (re)elaboração de saberes sobre alfabetização. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA NETO, Samuel de.; AYOUB, Eliana. Maurice Tardif - trajetória de um pesquisador: entre profissionalização do ensino, pensamento crítico e riscos contemporâneos. **Pro-posições**, Campinas, v. 32, e20200145, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0145. Acesso em: 12 set. 2023.

SOUZA, Gabriela Reginato. **Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs**): espaços de formação contínua e de produção de saberes docentes? 2013. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 [originalmente publicado em 2002].

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clemont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto, PT: Rés, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TEBEROSKY, Ana. A língua escrita e a alfabetização. Tradução de Beatriz Sidou. **Revista USP,** São Paulo, n. 8, p. 49-60, 1991. Disponível em: https://revistas.usp.br/revusp/article/view/52134. Acesso em: 30 ago. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, Francisco António Lourenço. O ensino dos jesuítas na Universidade de Évora: uma leitura dos primeiros estatutos. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 48, 2016, p. 159-174. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/54306. Disponível em: www.scielo.br/j/heduc/a/XGM6Ly4r3bd4RTHxhdzsJBq/. Acesso em: 27 dez. 2020.

VIEIRA, Flávia. Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, [*s.l.*], v. 5, n. 1, p.116-138, jan/jun. 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, ago. 2007. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469/1208. Acesso em: 14 jan. 2024.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira Escola Normal do Brasil. *In*: NUNES, Clarice (org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 17-42.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Edusp, 1988.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de Aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Organização do ensino primário no Brasil**: uma leitura da história do currículo oficial. Campinas: HISTEDBR, 2006. (Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira). Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/organizacao-do-ensino-primario-no-brasil-uma-leitura-da-historia-do-curriculo. Acesso em: 02 abr. 2024.

APÊNDICE A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores alfabetizadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde – Resolução 466/12)

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de Doutorado intitulada "TEORIAS E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: DA FORMAÇÃO AO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS", que será desenvolvida por Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme, RG xx.xxx.xxx-x, responsável pela pesquisa e aluna do curso de Pós-Graduação em Educação pelo Instituto de Biociências da UNESP/ Rio Claro, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, docente do Departamento de Educação desta Universidade. O objetivo dessa pesquisa consiste em descrever os processos de relações entre teorias e práticas pedagógicas na alfabetização em escolas públicas e os fatores que neles atuam – o trabalho e a formação docente de alfabetizadores, inicial e continuada; os formadores dos professores; o entorno escolar (corpo docente e coordenadores pedagógicos) e as políticas públicas mais recentes para a alfabetização no Brasil. Os benefícios da pesquisa são apontados quando se considera o ponto de vista do fazer docente e sua formação, além da contribuição às instâncias governamentais e aos profissionais da educação, pois focaliza o ensino público, analisa e socializa as descrições da realidade existente no trabalho do professor a fim de gerar conhecimento para possíveis tomadas de decisões no campo da formação inicial e continuada de professores, das práticas em alfabetização, da relação entre teorias e práticas pedagógicas e da diversidade de concepções e métodos educativos.

Sua participação terá dois momentos, a saber: inicialmente, o de conceder uma entrevista semiestruturada que apresenta algumas questões prévias ao desenvolvimento do diálogo sobre a importância das teorias na formação e no trabalho docente. O tempo de duração da entrevista está previsto para, em média, duas horas, mas isso dependerá da comunicação entre você e a pesquisadora. No momento da entrevista, as conversas serão gravadas por um áudio-gravador em local que você se sinta confortável e que tenha privacidade, caso seja de modo presencial, ou ainda, pode-se recorrer à gravação a partir do aplicativo de videoconferência *Google Meet*. Caso não se sinta confortável com a gravação, suas falas serão anotadas em diário de campo. Em seguida, no segundo momento, será solicitado seu consentimento para consulta e captura de imagem de seus registros de planejamento de aulas e de possíveis reflexões sobre elas nos planos de ensino, de aulas e das reflexões sobre o ensino registradas no Diário de Bordo. Caso não consinta fotografar o documento, será feita apenas anotações sobre seus registros em diário de campo.

Os riscos de sua participação na entrevista são mínimos. É possível que se sinta desconfortável em responder alguma pergunta ou ao gravar a entrevista. A fim de minimizar esses riscos, você poderá se recusar a responder à(s) questão(ões) que julgar necessário; se a gravação for feito por *Google Meet*, você poderá permanecer com a câmera fechada e a gravação ser apenas por áudio; ou, ainda, há a possibilidade de utilizarmos apenas anotações das suas respostas. As imagens e/ou áudios serão acessados e estarão em posse apenas dos responsáveis pela pesquisa e para finalidade acadêmica. Sua identidade será preservada.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento sobre eventuais dúvidas que possam surgir sobre a pesquisa, em qualquer fase dela, e ainda peço consentimento para recorrer a você, caso surgir alguma dúvida sobre a interpretação de algum trecho de sua fala durante a transcrição. Trata-se de participação voluntária e sua recusa não lhe provocará nenhum dano ou punição. O(a) Sr.(a) poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade de sua

participação e da instituição da qual faz parte. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar, você não terá nenhuma despesa, bem como não terá qualquer tipo de remuneração.

Caso o(a) Sr.(a) se sinta devidamente esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em seu poder e a outra com a pesquisadora, assinado por ambos.

[Local/data] _____, _____/_____/_____

_____ _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável Assinatura do(a) participante da pesquisa

Dados sobre o(a) participante da pesquisa:
Nome: _____
Documento de identidade _____
Sexo: _____ Data de nascimento: ____/_____/_____
Endereço: _____
Telefone para contato: _____

Dados da Pesquisa:
Título do Projeto: "TEORIAS E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: DA FORMAÇÃO AO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS"
Pesquisador Responsável: Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme
Cargo/função: Aluna de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação
Instituição: Instituto de Biociências da UNESP - *Campus* de Rio Claro - SP
Endereço: Av. 24 A, 1515 - Bela Vista, Rio Claro - SP, 13506-752, Rio Claro, SP.
Telefone: (19) xxxxx-xxxx **E-mail:** fabiana.v.guilherme@unesp.br

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti
Cargo/função: Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Instituição: Instituto de Biociências da UNESP - *Campus* de Rio Claro - SP
Endereço: Av. 24 A, 1515 - Bela Vista, Rio Claro - SP, 13506-752, Rio Claro, SP.
Telefone: (19) 3526-4267 **E-mail:** cecilia.micotti@unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC
Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 3526-9678
Parecer 5.107.120
Número do protocolo CAAE: 52157421.2.0000.5465

APÊNDICE B. Pesquisa Piloto

O **Estudo Piloto** foi realizado em município que fica 32,5 km distante do município de Rio Claro, no Estado de São Paulo e escolhido por ter características análogas ao da pesquisa. Oferece apoio à formação docente inicial (Licenciatura em Pedagogia), possui uma SME que atende 79 unidades educacionais, proporciona formação continuada aos profissionais da educação e incentivos de formações a docentes nas próprias escolas, conduzidas por equipes de gestão e coordenação. Também realizou programas de formação de professores em alfabetização a nível federal, como o PNAIC.

a) Procedimentos metodológicos

Os participantes da Pesquisa Piloto foram **duas professoras alfabetizadoras** (uma de 1º ano e outra de 2º ano do Ensino Fundamental).

O convite às participantes desse município ocorreu por contatos próximos a pesquisadora, integrantes e ex-integrantes do Grupo de Estudos em Alfabetização - Raios de Sol da Unesp / Rio Claro – SP, ou indicados pelos seus membros. A participação foi voluntária e os primeiros diálogos com as duas participantes para combinar os agendamentos de entrevistas e cumprir com os procedimentos éticos, como a assinatura do TCLE, ocorreu via *e-mail* e aplicativo de *WhatsApp*[94]. Essa etapa da pesquisa também teve aprovação pelo CEP, deferida no mesmo parecer de protocolo de pesquisa.

Para a coleta de dados, havia um roteiro de entrevista, que sofreu pequenos ajustes após esta Pesquisa Piloto, porque, no momento de elaboração do projeto deste trabalho acadêmico, a pesquisadora cursou duas disciplinas com o prof. Dr. Eduardo Manzini, da UNESP *campus* Marília – SP (1º e 2º semestre de 2021), nas temáticas de Coleta de Dados e Análise de Conteúdo de Pesquisa, nas quais teve a oportunidade de aprimorar os roteiros de entrevistas semiestruturadas, ao passar pelo crivo de apreciações de dois juízes externos. Manzini (2020, p. 99) afirma que tanto a apreciação por juízes externos quanto a prática da Pesquisa Piloto são "procedimentos conjugados" que apoiam o pesquisador na adequação dos roteiros de entrevistas.

Assim, a coleta de dados foi realizada de modo remoto (via *Google Meet*) mediante entrevistas individuais gravadas, com as Professoras Alfabetizadoras desse mesmo município.

[94] Aplicativo de comunicação por troca de mensagens, chamadas de vídeo e de voz para smartphones. Disponível em: https://www.whatsapp.com. Acesso em: 14 out. 2023.

Importante ressaltar que todas concordaram com a gravação das entrevistas em vídeo pelo aplicativo de videoconferência, as quais foram posteriormente transcritas. A duração das entrevistas foi de 2h21min (**PA.Pi1**) e 2h06min (**PA.Pi2**).

Nos quadros **Pi.A** e **Pi.B,** as participantes são apresentadas, com as suas caracterizações acadêmica e profissional :

Quadro Pi.A Formação acadêmica e autoformação das participantes do Estudo Piloto

PARTICIPANTE	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	TIPO DE IES	PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*	TIPO DE IES	PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*	TIPO DE IES	AUTOFORMAÇÃO
PA.Pi1	F	56	Pedagogia/ Artes	Particula-res	Psicopedagogia	Particular	Mestrado em Educação (cursando)	Pública	Sim
PA.Pi2	F	40	Pedagogia	Pública	Psicopedagogia	Pública	Mestrado em Educação	Pública	Sim

Fonte: Autoria própria mediante dados do Estudo Piloto (2022).

Na observação do quadro **Pi.A,** nota-se que as participantes são do sexo feminino e que ambas apresentam continuidade e realização de cursos de especialização e mestrado. A professora **PA.Pi1** realizou cursos de graduação e especialização em universidades particulares (com exceção do Mestrado, público), enquanto **PA.Pi2** cursou em instituições públicas.

As participantes fizeram o curso de Pedagogia na modalidade presencial. A professora **PA.Pi1** participa de um grupo de estudos em alfabetização em uma universidade pública. Elas manifestaram a realização da prática de *autoformação* em sua rotina profissional.

Em seguida, o quadro **Pi.B** apresenta o tempo de magistério das participantes da Pesquisa Piloto e o segmento de ensino em que estão inseridas.

Quadro Pi.B Caracterização profissional das participantes do Estudo Piloto e contexto das entrevistas

PARTICIPANTE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA		SEGMENTO
	inclui 2022	*Ano de efetivação na Rede Municipal*	
PA.Pi1	9 anos	2018	Educação Básica / Alfabetização
PA.Pi2	12 anos	2010	Educação Básica / Alfabetização

Fonte: Autoria própria mediante dados do Estudo Piloto (2022).

As informações contidas no Quadro **Pi.B** revelam que nenhuma das participantes se encontra na fase inicial de carreira. Também são consideradas “experientes” no ensino da leitura

e da escrita, pois disseram atuar sempre em turmas de alfabetização, conforme descrições a seguir: **PA.Pi1** trabalha como professora há nove anos, porém, efetivou-se nessa Rede de Ensino há quatro anos, exonerando-se da carreira em outra Rede Municipal; **PA.Pi2** sempre ministrou aulas em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, somente em 2014 trabalhou com uma turma de 3º ano.

As participantes da Pesquisa Piloto também demostraram interesse e envolvimento em buscar por formações continuadas, reconhecendo a importância do aprimoramento constante da profissão docente, sejam os relativos ao que a SME oferece ou por meios próprios.

b) Decorrências do Estudo Piloto para a pesquisa

O **Estudo Piloto**, realizado em fevereiro e março de 2022, foi fundamental para oferecer subsídios à adequação dos procedimentos metodológicos da pesquisa, na verificação do tempo das entrevistas, ao evitar futuras falas sobrepostas nas gravações (fechando o áudio do pesquisador, durante os turnos de fala do participante), ao proporcionar pequenos aprimoramentos nos roteiros de entrevista, na busca de um ensaio de classificação dos dados em categorias e no esboço de uma pré-análise, conforme orientações de Manzini (2020).

Além disso, outro aspecto importante foi a elaboração de recursos a serem utilizados nas transcrições das falas dos participantes. Estas foram realizadas na íntegra com alguns ajustes ortográficos (*Ibid*., 2020). Os recursos utilizados nas transcrições foram: [...] para pequenos recortes pouco relevantes ou mostrar um ponto posterior da continuidade de uma fala já iniciada; **negritos** para os destaques relevantes. reticências para pequenos intervalos de pensamentos das participantes; (( )) sons e onomatopeias e [ ] para inserir a fala do pesquisador ou observações de esclarecimentos do que está sendo dito.

Em suma, foi realizada uma pré-análise logo após a coleta de dados da Pesquisa Piloto, a qual favoreceu a reflexão dos procedimentos metodológicos e de análise da pesquisa oficial, favorecendo também a decisão pela análise temática das teorias e práticas docentes dos alfabetizadores na formação inicial, formação pós-graduada, formação continuada, autoformação e trabalho docente alfabetizador.

APÊNDICE C. Carta de solicitação à Secretaria Municipal de Educação

Rio Claro, __ de _____ de 2022.

SOLICITAÇÃO

Ilma. Sra. Secretária Municipal de Educação de Rio Claro – SP.

Eu, **Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação nível de Doutorado da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – *Campus* de Rio Claro, junto à minha orientadora **Prof.ª Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti**, solicitamos a autorização da Sra. Dra. ..., Secretária Municipal de Educação desta Rede de Ensino, para a realização da coleta de dados de minha pesquisa (entrevista com professores alfabetizadores), no período estimado de novembro a dezembro de 2021 e de fevereiro a novembro de 2022.

O objetivo geral e síntese dos procedimentos de coleta e análise estão esclarecidos em cópia anexa ao projeto de pesquisa.

Importante salientar que os procedimentos desse estudo foram aprovados pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos do Instituto de Biociências da UNESP/ Rio Claro, na data de 16/11/2021, sob o protocolo CAAE de nº 52157421.2.0000.5465, Parecer 5.107.120, na Plataforma Brasil, os quais serão rigorosamente respeitados.

Agradecemos antecipadamente pela parceria.

Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme
Documento
Telefone

Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti
Orientadora

APÊNDICE D. Carta de solicitação à Equipe Gestora das Unidades Educacionais

Rio Claro, __ de _____ de 2022.

SOLICITAÇÃO

Prezado(a) Sr(a) Diretor(a) desta instituição.

Eu, **Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação nível de Doutorado da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – *Campus* de Rio Claro, orientanda da **Prof.ª Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti**, obtive autorização (anexa) da Secretária Municipal de Educação, pela Secretária Sra. Dra. ..., para a realização da coleta de dados de minha pesquisa nas unidades educacionais deste município (entrevista com professores alfabetizadores) e, como sua escola foi selecionada pelo *score* do IDEB/2019, venho solicitar sua autorização para realizar parte da coleta nesta unidade educacional. Para isso, gostaria de convidar todos os professores alfabetizadores de 1º ano e de 2º ano [*substituir esse trecho, no caso de escolas que indicam os participantes, para*: *convidar dois professores cujo desempenho em alfabetização seja considerado bom pela gestão e/ou cuja característica seja vista como um profissional estudioso, se possível sendo um de 1º e outro de 2º ano*] para participarem de entrevistas individuais.

O objetivo da entrevista com os professores alfabetizadores é de verificar quais conceitos teóricos advindos das formações inicial e continuada mostram-se relevantes a esses profissionais em apoio ao aprimoramento do trabalho docente em escolas públicas. Demais procedimentos de coleta serão esclarecidos no resumo da pesquisa anexa e em conversa com a pesquisadora.

Importante salientar que os procedimentos desta pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos do Instituto de Biociências da UNESP/ Rio Claro, na data de 16/11/2021, sob o protocolo CAAE de nº 52157421.2.0000.5465, Parecer 5.107.120, na Plataforma Brasil, os quais serão rigorosamente respeitados. Todos os convidados que aceitarem deverão assinar e receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Agradeço antecipadamente pela parceria.

Fabiana Rosa Vilela de Oliveira Guilherme
Documento/Telefone

ANEXO A: Parecer conclusivo do Comitê de Ética em Pesquisa: página de aprovação (Sítio: https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf)

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TEORIAS E PRÁTICAS ALFABETIZADORAS: DA FORMAÇÃO AO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS
Pesquisador: FABIANA ROSA VILELA DE OLIVEIRA GUILHERME
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 52157421.2.0000.5465
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.107.120

Ausência	TCLEs_participantes_F_Guilherme.pdf	23/09/2021 22:29:57	FABIANA ROSA VILELA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA_DOUTORADO_FabianaGuilherme.pdf	23/09/2021 22:29:02	FABIANA ROSA VILELA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO CLARO, 16 de Novembro de 2021

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br