

Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília



NATHALIA CRISTINA AMORIM TAMAIO DE SOUZA

**A TRAJETÓRIA CONSTITUTIVA DA ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DA REDE
SESI/SP E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA
E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO**

Marília – SP

2026

NATHALIA CRISTINA AMORIM TAMAIO DE SOUZA

**A TRAJETÓRIA CONSTITUTIVA DA ATUAÇÃO DE PROFESSORAS DA
REDE SESI/SP E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO DE
LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO**

Relatório científico circunstanciado de Pós-Doutorado realizado na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

Supervisor(a): Prof.^a Dr.^a Ana Clara Bortoleto Nery

Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
(CAPES)

Marília – SP

2026

Resumo

Tomando como ponto de partida a percepção de professoras alfabetizadoras que lecionam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas do Serviço Social da Indústria do estado de São Paulo – rede Sesi/SP –, a pesquisa de pós-doutorado desenvolvida objetivou investigar e problematizar as implicações de suas trajetórias constitutivas, considerando a rememoração de suas experiências leitoras, a formação inicial, a formação continuada e os fazeres cotidianos, para a maneira como conduzem as práticas de ensino da leitura e da escrita ao alfabetizarem seus alunos. O *corpus* da pesquisa constitui-se de narrativas dessas docentes, coletadas *in loco* (em momentos destinados à formação, denominados Discussão Pedagógica Coletiva - DPC), através de discussões, seguidas de perguntas abertas a serem respondidas por escrito, e analisado à luz do referencial teórico-metodológico da História Cultural, o qual preconiza que ações e percepções oriundas de sujeitos comuns são permeadas por apropriações, desvios e reempregos, que podem ser identificados por meio de indícios. Importante salientar que, no que tange à análise das práticas de ensino de leitura e escrita, a pesquisa se fundamenta nas contribuições dos estudos do letramento na perspectiva sociocultural. Os resultados indicaram que memórias de alfabetização, percursos formativos e experiências cotidianas influenciam diretamente as práticas docentes e que as professoras reinterpretam prescrições institucionais, elaboram táticas próprias e constroem ambientes alfabetizadores significativos, revelando a dimensão inventiva da docência.

Palavras-chave: formação de professores; constituição profissional; leitura e escrita; alfabetização e letramento; História Cultural.

Sumário

1. Apresentação do Estágio Pós-Doutoral	5
1.1. Identificação	5
1.2. Caracterização das atividades do estágio	5
2. Desenvolvimento da Pesquisa	7
2.1. Introdução e justificativa	7
2.2. Objetivos.....	10
2.2.1. Objetivo geral	10
2.2.2. Objetivos específicos.....	10
2.3. Fundamentação teórica	11
2.3.1. A alfabetização como prática de letramento	12
2.4. Abordagem metodológica e forma de análise de dados	15
2.4.1. Procedimentos éticos	17
2.4.2. Perfil das docentes participantes e acesso ao campo.....	18
2.4.3. Entraves institucionais à luz da História Cultural	20
2.5. Resultados e discussões.....	21
2.5.1. Trajetórias docentes e memórias de alfabetização	21
2.5.2. Táticas e reinvenção do prescrito	24
2.5.3. O uso de textos e a materialidade do ler.....	27
2.5.4. Micropráticas e inventividade docente	29
2.6. Considerações finais.....	30
3. Atividade de Formação em Docência	34
3.1. Informações da disciplina ministrada	34
3.2. Apresentação da atividade formativa	34
3.3. Eixos estruturantes das produções discentes	34
3.4. Contribuições da disciplina para a formação docente	37
3.5. Contribuições para a formação da docente ministrante.....	37
3.6. Relevância para a pesquisa acadêmica	37
3.7. Reflexões sobre a experiência	38
4. Produção Científica Decorrente da Pesquisa.....	39
4.1. Artigos completos publicados em periódicos da área	39
4.2. Artigo completo submetido a periódico da área.....	41
4.3. Trabalhos completos publicados em anais de eventos	42
4.4. Resumos apresentados/publicados em anais de eventos	43
Referências	45
APÊNDICES.....	48
Apêndice I - Instrumento de coleta de dados	49
Apêndice II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	51
Apêndice III - Solicitação para coleta de dados	54
ANEXOS	56
Anexo I - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	57
Anexo II - Plano de Ensino e atestado da disciplina	61
Anexo III - Avaliação da Supervisora	64
COMPROVAÇÃO DAS PRODUÇÕES	65

1. Apresentação do Estágio Pós-Doutoral

1.1. Identificação

Instituição de vínculo	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
Programa / Unidade	Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília/SP
Pesquisador(a)	Nathalia Cristina Amorim Tamaio de Souza
Supervisor(a)	Prof. ^a Dr. ^a Ana Clara Bortoleto Nery
Título do projeto	A trajetória constitutiva da atuação de professoras da rede SESI-SP e suas implicações para as práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização
Número do projeto sisprope - PD	5781
Número CAAE e parecer CEP	CAAE nº 90227225.7.0000.5406 e parecer nº 7.874.385
Período de realização	01/11/2024 – 30/04/2026
Agência de fomento	CAPES – Programa PIPD
Número do processo	88887.015377/2024-00
Modalidade de bolsa	Pós-Doutorado

1.2. Caracterização das atividades do estágio

O estágio pós-doutoral desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília, teve como eixo central a investigação intitulada *A trajetória constitutiva da atuação de professoras da rede SESI-SP e suas implicações para as práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização*. Vinculada ao Programa Institucional de Pós-Doutorado (PIPD/CAPES), a pesquisa buscou compreender de que maneira experiências de escolarização, percursos formativos e vivências profissionais de professoras alfabetizadoras repercutem na constituição de suas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Fundamentada nos estudos do letramento na perspectiva sociocultural e na abordagem teórico-metodológica da História Cultural, a investigação voltou-se para a análise de narrativas

produzidas por professoras da rede SESI-SP, com o propósito de identificar indícios de apropriações, ressignificações e inventividades docentes presentes em seus modos de ensinar. A pesquisa foi desenvolvida entre novembro de 2024 e abril de 2026, contemplando todas as etapas previstas, desde a submissão e aprovação ética, passando pela coleta e análise dos dados, até a sistematização e divulgação dos resultados obtidos.

Paralelamente ao desenvolvimento do estudo, o estágio pós-doutoral envolveu a atividade de docência realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade de acolhimento, contribuindo para o fortalecimento das interlocuções acadêmicas e para a formação de mestrandos e doutorandos. Essas atividades possibilitaram a ampliação dos debates relacionados ao campo da formação de professores e da História Cultural, favorecendo a integração entre pesquisa, ensino e formação acadêmica.

Como desdobramento das atividades realizadas, foram produzidos trabalhos científicos apresentados em eventos acadêmicos, além de artigos submetidos e publicados em periódicos especializados. Tais ações contribuíram para a disseminação do conhecimento produzido, ampliando o alcance dos resultados da pesquisa e fortalecendo o diálogo com pesquisadores e profissionais da área da Educação.

Dessa forma, o estágio pós-doutoral constituiu-se como um processo integrado de investigação científica, formação acadêmica e produção de conhecimento, cujos resultados são apresentados e sistematizados neste relatório final.

2. Desenvolvimento da Pesquisa

2.1. Introdução e justificativa

A formação de professores alfabetizadores, seja aquela realizada inicialmente no curso de Pedagogia, ou a que se desenvolve ao longo da profissão de forma contínua, tem sido alvo constante de preocupações em pesquisas que abordam suas contribuições para as práticas de ensino (Imbernón, 2010; 2016; Libâneo, 2015; Souza, 2020), especialmente da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Preocupações essas que são fruto da divergência entre as concepções de ensino de leitura e escrita mediadas pelas formações e incorporadas e ressignificadas pelos docentes e/ou da persistente dificuldade deles (dos docentes) para minimizar os desafios que a leitura e a escrita representam para seus alunos.

De acordo com o referencial teórico dos estudos do letramento na perspectiva sociocultural, no qual o presente estudo se ancora, o contexto escolar tende a não favorecer as atividades de leitura e escrita, uma vez que, frequentemente, estas se baseiam em procedimentos de decodificação e codificação, constituindo-se apenas como pretextos para cópias e outras atividades relacionadas à língua. Tal postura, nas palavras de Kleiman (1989), faz com que o estudante se perca em relação aos objetivos da leitura, passando a ler “sem ter ideia de onde quer chegar e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe” (p. 30), o que também repercute na construção da escrita.

Em uma produção mais recente, a autora afirma que se focalizarmos a concepção do objeto de ensino – a língua escrita –, podemos concluir que, embora mais bem preparadas do ponto de vista dos objetivos visados, as práticas de uso da língua escrita mobilizadas atualmente na escola ainda trazem resquícios das décadas de 1980 e 1990 (Kleiman, 2014). Nessa direção, a autora conclui que:

[...] assim como o aluno não pode se limitar ao papel de consumidor acrítico de produtos e de ideias, o professor também deve se constituir num produtor dos seus próprios pensamentos, criando atividades de ensino significativas para o aluno por meio do engajamento em práticas para o acesso, seleção e uso de textos multimodais da cultura digital. Se é exigido da escola que forme sujeitos autônomos e emancipados e não autômatos, o ensino superior deve também formar professores que não se limitem a ‘aplicar’ teorias impostas pela academia (Kleiman, 2014, p. 89).

Assim sendo, a necessidade de uma formação que oportunize aos professores ensinarem a ler e escrever com base na seleção de textos autênticos, integrais, diversificados e que façam parte do cotidiano de seus alunos, faz-se urgente. Formação essa em que a mediação docente seja orientada para que os alunos aprendam modos de ler e de escrever que lhes permitam

entender que o sentido do texto não é um resultado automático da relação entre grafemas e suas correspondências sonoras, e que o propósito da leitura e da escrita tem suas próprias especificidades (Guedes-Pinto, 2002; Terzi, 1995).

Uma vez que a alfabetização possibilita a imersão em práticas contextualizadas de letramento, de tal forma que o aluno “desenvolva certas competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (Rojo, 2009, p. 119), depreende-se que seria basilar a formação inicial e continuada apostarem em estudos e trocas de experiências que visibilizem caminhos para isso.

Em artigo que discute o letramento na interface com a formação de professores, Kleiman (2008) destaca que as universidades e as iniciativas de formação continuada devem levar em conta as situações sociais em que os textos são lidos e produzidos, assim como os valores e as representações a eles atribuídos, de modo que os professores vivenciem eventos de letramento ao manipularem tais textos. Para a autora, o conhecimento dos mundos de letramento (Barton, 1993) dos professores que inserem os alunos em práticas diversificadas de uso da língua escrita são fundamentais para as instituições formadoras os orientarem para as demandas, também contextualizadas, do mundo do trabalho.

Alinhado à concepção formativa supracitada, a presente pesquisa buscou desenvolver um estudo que analisasse as percepções de professoras alfabetizadoras da rede SESI-SP acerca das práticas de ensino da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização, considerando as formações, as experiências e os fazeres que constituem suas atuações profissionais. Tais percepções foram manifestadas em produções escritas.

Ainda que o processo formativo formal, isto é, aquele desenvolvido prioritariamente na universidade e nos momentos de formação continuada, seja inegavelmente importante para a aprendizagem da docência, o presente estudo assume o pressuposto, baseado nas contribuições da História Cultural (Certeau, 1994; 1996; Ginzburg, 1989; 2006; Chartier, 2000; 2010), de que há um movimento tático e autoral situado entre a formação de professores e professoras e as práticas de ensino que experienciam, protagonizam ou observam cotidianamente no interior das escolas de Educação Básica. Desse modo, o olhar metodológico direcionado à análise das produções dos docentes priorizou aspectos pouco evidentes e, por vezes, negligenciados, nos estudos em educação: os indícios, as sutilezas que demarcam apropriações, desvios e reempregos que professoras lançam mão ao se constituírem alfabetizadoras.

Isto posto, a relevância da pesquisa apresentada se justifica, sobretudo, por reafirmar

que a formação de professores é um processo que envolve a bricolagem¹ de aprendizagens, experiências, estudos e escolhas que os professores começam a desenvolver ao se depararem com o cotejamento de experiências adquiridas na universidade e no ‘chão das escolas’. Além disso, o enfoque nos elementos pouco observáveis, inerente ao movimento analítico da História Cultural, em detrimento de métodos estruturalistas, suscitou a pluralidade de olhares sobre um mesmo fenômeno, possibilitando outras contribuições ao campo da formação docente no Brasil.

Faz-se importante, ainda, justificar a pertinência de se realizar uma pesquisa pós-doutoral no interior de escolas de Educação Básica. Para isso, parece bastante precioso resgatar o olhar que Anne-Marie Chartier constrói sobre o movimento de pensar a docência. Um olhar de dentro para fora, que considera as práticas do sujeito como objeto de pesquisa que pode ser explicado pela própria prática mais do que por qualquer outra teoria. Na obra “Práticas de leitura e escrita: história e atualidade”, Chartier (2007) nos leva a pensar que um dos desafios da pesquisa educacional é justamente ‘situar a escola real’, abrir a ‘caixa preta’, isto é, expor e compreender como a escola funciona, como os sujeitos que a constroem se apropriam das prescrições do sistema, das heranças da cultura escolar, da diversidade oriunda dos diferentes modos de vida com que cada um participa das relações estabelecidas nesse espaço, já que, segundo seu entendimento, não há homogeneidade nas práticas escolares.

A autora afirma que é necessário afastar-se das representações que congelam a escola num estado estável. É preciso procurar ver as dinâmicas que nela operam, que podem ser positivas, como a diminuição de evasões escolares e podem também ser nefastas, como a imposição de metas internacionais que não consideram nem culturas nacionais nem públicos de alunos (Chartier, 2016).

No centro desse processo situam-se os professores. Para entender o papel ativo que desempenham em face de toda essa dinâmica é preciso prestar atenção às reações que eles esboçam, ao modo como eles aceitam ou recusam prescrições e quais são os indícios que eles nos dão para detectar essas sutis formas de manifestar suas “artes de fazer” (Certeau, 1994).

A escolha de investigar as percepções de professoras pertencentes ao quadro de colaboradores de escolas do Sesi-SP se mostra oportuna devido à aproximação efetiva entre a pesquisadora (ex-colaboradora, já tendo atuado tanto como professora alfabetizadora e também como coordenadora pedagógica em escolas da rede), bem como à extensão das ações de formação continuada, inclusive de alfabetização, como o Programa Alfabetização Responsável

¹ Oriundo do francês, o termo *bricolage* se refere a um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de diferentes elementos culturais.

– PAR², para professores e gestores de escolas públicas municipais do estado de São Paulo, e ao compromisso assumido com o desenvolvimento profissional docente, ao promover espaços e tempos de formação continuada que, de fato, privilegiam as trocas entre pares e valorizam os saberes docentes. Um desses momentos, garantido semanalmente, é a Discussão Pedagógica Coletiva (DPC); momento esse em que foram realizadas as conversas e coletas de narrativas escritas das docentes participantes da presente pesquisa.

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo geral

Diante do exposto no item anterior, o objetivo geral desta pesquisa centrou-se em investigar e problematizar as implicações das trajetórias constitutivas de professoras alfabetizadoras, considerando-se a rememoração da formação inicial, a formação continuada e os fazeres cotidianos, para a maneira como conduzem as práticas de ensino da leitura e da escrita ao alfabetizarem seus alunos.

2.2.2. Objetivos específicos

Enquanto objetivos específicos, almejou-se:

- Identificar e compreender os principais aspectos das práticas de ensino que as docentes destacam como relevantes e, portanto, se apropriam, bem como aqueles que pontuam, diretamente ou nas entrelinhas, como incoerentes/inconsistentes e que consideram passíveis de ressignificações, rearranjos ou relegações no processo de construção de seus modos próprios de ser e de fazer como alfabetizadoras;
- Contribuir para a reflexão contínua sobre as práticas de ensino de leitura e escrita, tendo como parâmetro os estudos do letramento na perspectiva sociocultural, de modo que discussões formativas posteriores possam ser realizadas entre o grupo de professoras envolvido;

² O **Programa Alfabetização Responsável** é um programa de formação continuada com previsão de atendimento e acompanhamento por até quatro anos. Disponível em: <https://www.sesisp.org.br/programa-alfabetizacao-responsavel#:~:text=O%20PAR%20%C3%A9%20um%20programa,elegibilidade%20criados%20pelo%20Sesi%20DSP>. Acesso em: 04 mar. 2026.

- Produzir considerações pertinentes aos estudos sobre formação de professoras alfabetizadoras, ao fornecer indícios acerca dos aspectos relevantes à atuação profissional de quem ensina a leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.3. Fundamentação teórica

Os estudos do letramento na perspectiva sociocultural levam em consideração os diversos usos da língua escrita, as diferentes formas de as pessoas a empregarem, marcada por práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas (Kleiman, 1995; Kleiman; Assis, 2016; Street, 1984; 2014; Soares, 1998; Tfouni, 1995). Assim, são os contextos em que as práticas acontecem que nos mostram as diferentes possibilidades de uso da linguagem, de acordo com os objetivos, as metas de leitura e escrita e as necessidades dos envolvidos nesse processo.

Assumir a diversidade de práticas de letramento que integram a sociedade envolve a não imposição de rótulos sobre o que é ser ou não ser letrado, refletindo um conceito de letramento que se manifesta em contextos e em situações específicas. Para algumas pessoas, ser letrado pode significar, por exemplo, ter a capacidade de desenvolver um ofício; enquanto, para outros, é ser capaz de escrever uma carta para amigos e/ou familiares; ou mesmo ser capaz de assinar o seu próprio nome, e assim por diante (Terra, 2013). Nessa direção, Rojo (2010, p. 26) acrescenta que:

Numa sociedade urbana moderna, as práticas diversificadas de letramento são legião. Podemos dizer que praticamente tudo o que se faz na cidade envolve hoje, de uma ou de outra maneira, a escrita, sejamos alfabetizados ou não. Logo, é possível participar de atividades e práticas letradas sendo analfabeto: analfabetos tomam ônibus, olham os jornais afixados em bancas e retiram dinheiro com cartão magnético.

É preciso considerar que os letramentos são sempre sociais (Street, 2014). As práticas de leitura e escrita são permeadas pela história: balizadas por configurações singulares, dependentes de histórias de vida, das práticas e atividades de que os sujeitos tomam parte em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam, bem como ao contexto sócio-histórico que emoldura sua existência (Vóvio; Souza, 2005). Essa perspectiva salienta o reconhecimento dos letramentos em comunidades de práticas, com papéis diversificados de acordo com os contextos, sujeitos e objetivos.

Dessa forma, e reconhecendo a importância da concepção pluralista e sociocultural das práticas de uso da língua escrita, as contribuições dos estudos do letramento são acolhidas nesta

pesquisa, sobretudo por permitirem focalizar atividades locais – neste caso, de ensino da leitura e da escrita – em contextos sociais, nos quais podem emergir micro resistências a posicionamentos predeterminados e papéis fixos já institucionalizados (Certeau, 1994). Inculcado nesta ideia está não somente a percepção da natureza social do letramento, como o caráter múltiplo de suas práticas.

Embora as vivências diversificadas de letramento não demandem, necessariamente, que os sujeitos sejam alfabetizados, conforme apontado na citação de Rojo (2010), a própria autora reconhece que, para participar de práticas letradas de certas esferas valorizadas, como a escolar, a da informação impressa, a literária, a burocrática, é necessário não somente ser alfabetizado como também ter desenvolvido níveis mais avançados de alfabetismo. É a partir das práticas sociais e escolares de letramento que o indivíduo pode compreender as funções sociais da escrita, como ela se ajusta aos diferentes contextos e como nos apropriamos dela (Marcuschi, 2001).

2.3.1. A alfabetização como prática de letramento

Embora se trate de uma abordagem amplamente conhecida e discutida no meio da pesquisa e entre professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a alfabetização como prática de letramento ainda é considerada um campo de tensões. A primeira delas reside em questionamentos como: “*Preciso ‘ensinar’ o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?*”, que, inclusive, inspiraram o título de um volume da coleção *Linguagem e Letramento em Foco*, escrito por Kleiman (2005). Indagações dessa natureza permanecem atravessando a prática de professores até os dias atuais, pois a sensação que têm é de que lhes foram confiscados os métodos para alfabetizar.

O conceito de letramento começou a ganhar relevo há mais de três décadas. Segundo Kleiman (2005), em meados de 1980 no Brasil, pesquisadores que trabalhavam com as práticas de uso da língua escrita em diferentes âmbitos da sociedade sentiram falta de um conceito que se referisse a tais práticas, mas estivesse desassociado das ideias de ensino, então vigentes, que eram atribuídas à alfabetização. Desse movimento, surge o termo *letramento* para se referir a “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém” (ibidem, p. 21).

Desde então, as relações entre letramento e alfabetização tornaram-se amplamente discutidas na área, contando com as contribuições de pesquisadores(as) que se dedicam ao

tema, como Leda Tfouni, Roxane Rojo, Angela Kleiman e Magda Soares. No entanto, apesar da diferenciação sempre proposta nas produções acadêmicas, houve – e ainda há – uma inadequada fusão entre os dois processos, com prevalência do conceito de letramento, que tem conduzido a certo “apagamento da alfabetização” (Soares, 2004, p. 8).

A valorização do letramento em detrimento da alfabetização e a consequente ausência de precisão sobre como trabalhar o letramento – o que de fato não há, pois não se trata de um método (Kleiman, 2005) – culminou em outra tensão, expressa na seguinte polarização: *Afinal, vamos ensinar a partir de textos autênticos de diferentes gêneros que circulam em eventos de letramento fora da escola ou vamos trabalhar com textos produzidos para alfabetizar?*

Romper esta visão dicotomizada é algo que se faz necessário, pois em uma abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, diferentemente das abordagens sintéticas, considera-se que:

o conhecimento das letras deve ocorrer de modo simultâneo às outras aprendizagens, sem ordem fixa de sua apresentação para as crianças. Assim, as letras são aprendidas no próprio processo de reflexão sobre o funcionamento da escrita e nas próprias práticas de leitura e produção de textos (Leal *et al.*, 2013, p. 85).

Considerando as contribuições dos estudos do letramento na perspectiva sociocultural, pensar a alfabetização requer uma reflexão sobre as especificidades do contexto em que ela se desenvolve. Não se trata de um processo que se desenrola da mesma maneira em todo e qualquer lugar, já que as práticas de letramento sociais têm particularidades em seus cotidianos.

A esse pensamento, conecta-se a indagação que Street (2014, p. 121) faz na obra *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, originalmente publicada em inglês, em 1995, ao se referir ao ensino da língua:

“se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento?”, referindo-se à ideia de desenvolvimento do letramento na escola. Esta questão nos provoca a refletir sobre a importância, por exemplo, do ensino da língua a partir da diversidade de gêneros textuais pautando-se em exemplos e movimentos de apresentar a escrita dando lugar a textos autênticos e plurais que ampliem o repertório de práticas de letramento intra e extraescolares dos alunos.

Conforme já aludido, a alfabetização é uma das muitas práticas de letramento que se faz presente na vida dos jovens estudantes. Aprender a ler e a escrever permite às crianças interagir com textos escritos e escrever os seus próprios, com autoria. E, junto da escola, em diferentes espaços da sociedade elas se defrontam com outros textos que podem ser

encontrados e interpretados. A aprendizagem da leitura e da escrita permite a inserção e participação efetiva em esferas mais complexas da vida social.

Desse modo, faz-se imprescindível que alfabetizadores explorem, além de textos diversificados, estratégias variadas para o ensino da leitura e da escrita, a fim de que os alunos sejam incitados a usar diferentes formas de relação entre textos. Brandão e Rosa (2010) acreditam que essas estratégias podem ser ativadas já nos anos iniciais de escolarização, através, por exemplo, de rodas de conversa sobre textos.

Outro aspecto que merece atenção ao se discutir práticas de leitura e escrita na escola, na perspectiva sociocultural, diz respeito às finalidades da leitura. Ler para compor um repertório comum; ler para comentar/argumentar sobre o que foi lido; ler para se entreter (leitura deleite); ler para aprender a ressignificar; ler para partilhar textos que apreciamos: são diversas as possibilidades e os objetivos da leitura. Objetivos esses que:

[...] se diferenciam daqueles estritamente pedagógicos, pois ainda que saber ler seja condição essencial para a realização de tarefas escolares, concentrar os objetivos da leitura nesse fim seria limitar a experiência do leitor (Souza, 2020, p. 30).

Assim, ao refletirmos sobre as finalidades da leitura, é importante levarmos em conta que ler é um diálogo que:

[...] sempre começa com uma pergunta que fazemos a um texto, não importa que essa pergunta seja para nos distrair, para nos emocionar, para nos confortar, para esquecer, para lembrar, para identificar ou para compartilhar. Se a leitura é um diálogo, todo diálogo começa essencialmente com uma pergunta, com uma questão, cuja resposta nos leva a outra pergunta e a outra resposta e a outra pergunta... (Cosson, 2014, p. 4).

Conceber a leitura desse modo muda expressivamente a forma de arquitetar e de organizar o ensino. É preciso contribuir para que os alunos criem estratégias de leitura e percebam a finalidade do ato de ler, reconhecendo a propriedade da intertextualidade – considerando a presença de elementos de determinados textos em outros textos e em situações vivenciadas cotidianamente. Isso significa dizer que:

[...] o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. Ou seja, o leitor é sujeito ativo do processo. Na leitura, não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (Cafiero, 2010, p. 86).

A alfabetização, nesse sentido, além de se constituir como prática de letramento, é, também, concebida como prática cultural, que é aprendida e ensinada na relação entre professores, crianças e materiais/livros a eles destinados. Nesta relação, sempre singular, já que se estabelece nas condições de produção em que ela se insere, organizações distintas e combinadas acontecem.

2.4. Abordagem metodológica e forma de análise de dados

Diante da intenção desta pesquisa de compreender as percepções de professoras alfabetizadoras sobre as implicações de suas trajetórias constituintes da atuação que envolve as práticas de ensino de leitura e escrita realizadas nas salas de alfabetização, com foco nos indícios de apropriações, desvios e reempregos, narrados em suas produções escritas. As narrativas em questão, coletadas *in loco*, foram produzidas pelas professoras em contexto de formação, nos encontros denominados Discussão Pedagógica Coletiva (DPC), a partir de cinco perguntas abertas³.

Optou-se pela abordagem da História Cultural para atingir os objetivos propostos e fundamentar as análises empreendidas. Isso porque o referido aporte teórico-metodológico oferece subsídios para um estudo que vai ao encontro da pluralidade de olhares.

O referencial conta com autores que apostam nas ações ‘táticas’ de sujeitos ordinários (Certeau, 1994; 1996; Chartier, 2000; 2010), isto é, no ato inventivo e transgressor que pessoas comuns – participantes de contextos atravessados por relações de poder – manifestam, ainda que sutilmente, diante do que lhes é posto para consumo. Por essa ótica, Michel de Certeau nos oferece certa esperança nas condições reais de o sujeito preservar sua autonomia ou descobrir momentos de escape e de indisciplina, mesmo quando se encontra em um ambiente repleto de controle e de supervisão. Para o autor, a realidade está repleta de ações que “curto-circuitam as encenações institucionais” (Certeau, 1994, p. 41).

A partir dessas reflexões, pode-se pensar na sala de aula como um lugar em que o professor exerce a atividade docente empregando suas maneiras próprias de agir, praticando suas invenções, impetradas por táticas ou “artes dos fracos” (Vidal, s.d, p. 88), “apropriando-se tanto desse espaço quanto do conjunto de normas intrínseco a ele, e repelindo o que não condiz com sua realidade” (Souza, 2019, p. 385). Do mesmo modo, futuros professores, ao se depararem com as aproximações entre o que a universidade e as escolas de Educação Básica

³ Vide apêndice I.

promovem na perspectiva do ensino, nutrem-se de modos próprios de ser e conceber a docência.

Na ótica em questão, o olhar de Anne-Marie Chartier também se mostra bastante profícuo, conforme já aludido anteriormente, sobretudo porque lança luz ao interior das escolas, valorizando os movimentos que emergem dessas micro realidades. Para a autora, se os problemas surgem nas práticas do cotidiano das escolas, nas tensões criadas pelas relações entre diferentes sujeitos e na forma com que esses sujeitos lidam com os objetos do conhecimento, é para essas práticas que precisamos olhar.

Outro autor que se destaca no âmbito do referencial adotado é Carlo Ginzburg. Segundo Ginzburg (1989), por milênios o homem foi caçador. Aprendeu, então, a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas, a detectar os mais ínfimos sinais. É a partir desse tipo de conhecimento, com raízes muito antigas, valendo-se da própria evolução da humanidade, que Ginzburg anuncia o Paradigma Indiciário, compreendido como formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas (Ginzburg, 1989, p. 179).

Contemplando o conjunto de operações definidoras do Paradigma Indiciário e pautado na tripla analogia que estabelece com os exemplos de Morelli, Sherlock Holmes e Freud, o autor recompõe o complexo de atributos que caracterizam sua distintiva natureza, atribuindo-lhe identidade metodológica, marcada pela qualificação da natureza do indício (pistas, traços). Destarte, o modelo indiciário emerge, trazendo uma importante contribuição ao passo que:

[...] desvela o não dito, o não revelado claramente, com os contrassensos, pausas, silêncios, distrações, negações e repetições e com o relato de histórias de vida, buscando no passado explicações para o presente e, possivelmente, elementos para tencionar o futuro (Souza, 2019, p. 388-389).

Pelo modelo em questão, é possível buscar o entendimento de atitudes, mudanças e mecanismos criados pelos sujeitos como forma de mediação com a realidade. E, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. [...] Essa ideia constitui o ponto essencial do Paradigma Indiciário” (Ginzburg, 1989, p. 177).

Nessa perspectiva, Ginzburg (1989) destaca que “[...] é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas e, portanto, mais facilmente imitáveis [...]. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis” (p. 144) que permitam desvendar “uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”. (p. 150). Em linhas gerais, o autor defende um modelo cognoscitivo de se interpretar algo através de um sinal, um ato falho, um desvio. Por essa via de raciocínio, os pressupostos levantados por

Ginzburg mostram-se fecundos para as discussões tecidas na presente pesquisa na medida em que fornecem pistas para o entendimento dos aspectos que geralmente passam despercebidos no percurso de ‘torna-se professor’.

Aguiar e Ferreira (2021), ao abordarem as possibilidades do Paradigma Indiciário para o estudo de produções escritas, sugerem que cada narrativa indica os caminhos a serem percorridos para sua análise – que deve ser flexível –, mas essa flexibilidade não inviabiliza a atenção para alguns elementos presentes nas narrativas. Ou seja, mesmo que não se trate de um modelo epistemológico de interpretação de dados estruturalista, há características formais que podem auxiliar o processo de compreensão dos indícios, como o uso frequente de determinadas palavras ou expressões.

A frequência da ocorrência de palavras configurará, portanto, importante pista sobre as percepções das professoras, permitindo que, como forma de análise de dados, as produções escritas sejam organizadas em blocos, cujos títulos representem seus enfoques comuns.

Vale chamar a atenção, no entanto, para o fato de que a percepção da frequência não equivale ao exercício de quantificar a menção de palavras e frases. “Não é preciso dizer ‘o sujeito usou 25 vezes tal expressão’. Frequência de palavras e frases, nesse caso, não é fim, mas meio para encontrar alguns indícios narrativos” (Leandro; Passos, 2021, p. 14).

Por se tratar de uma pesquisa que envolveu a participação direta de professoras mergulhadas em contextos de ensino da leitura e da escrita, que produziram textos escritos durante momentos de formação continuada, o estudo foi submetido a procedimentos éticos, como detalha o item a seguir.

2.4.1. Procedimentos éticos

O procedimento assumido para a realização da pesquisa consistiu em uma perspectiva qualitativa de estudos em educação, cujo material empírico que compõe o *corpus* é resultante de produções das docentes alfabetizadoras da rede SESI-SP, vinculadas a três unidades do interior paulista⁴.

Assim sendo, o início do desenvolvimento deste estudo contou com a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵ e o subsequente envio da proposta ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁶ com seres humanos, via Plataforma Brasil, em

⁴ As unidades não serão mencionadas, de modo que seja resguardada a identificação das docentes participantes.

⁵ Vide apêndice II.

⁶ Vide anexo I.

conformidade com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), que dispõe das normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Após a anuência, procedeu-se com o levantamento do número de participantes e iniciou-se efetivamente o processo de coleta de dados junto às unidades escolares.

Os resultados parciais e finais que emergiram dos dados levantados foram sistematizados e apresentados em eventos acadêmicos, bem como submetidos a periódicos científicos da área. Desse modo, o número gerado pela aprovação do CEP também foi utilizado para respaldar o cumprimento ético requerido pelas Diretrizes para Autores.

2.4.2. Perfil das docentes participantes e acesso ao campo

O contato inicial com as unidades escolares⁷ da rede SESI/SP, situadas em municípios do interior paulista, realizou-se via e-mail institucional, com envio da solicitação⁸ formal de coleta de dados e do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa, seguido de agendamentos com as equipes gestoras, a fim de apresentar a proposta da pesquisa e organizar os momentos de coleta de dados nas Discussões Pedagógicas Coletivas (DPCs).

A expectativa inicial voltava-se para a ampliação do número de escolas participantes. Entretanto, alguns entraves foram encontrados ao longo do processo. O período de aproximação coincidiu com momentos intensos do calendário escolar: realização de avaliações externas, fechamento de etapas letivas e demandas administrativas próprias do encerramento de ciclos. Além disso, houve o caso de uma unidade que recusou formalmente a participação na pesquisa, sob o argumento de que ‘não encontrou procedimentos que subsidiassem a realização de pesquisa – coleta de dados – por pesquisadores não pertencentes ao quadro de funcionários do SESI, isto é, pesquisadores externos’.

Diante desse cenário, a pesquisa contou com a participação de 16 professoras alfabetizadoras, distribuídas em três escolas, doravante denominadas A, B e C. Na escola A participaram todas as docentes alfabetizadoras, sendo três atuantes no primeiro ano e três no segundo. Situação semelhante ocorreu na escola B, onde também houve adesão de todas as professoras, igualmente distribuídas entre três turmas de primeiro ano e três de segundo. Na escola C, por sua vez, participaram as três docentes dos primeiros anos e apenas uma do segundo ano, uma vez que as outras duas professoras estavam ausentes na ocasião da coleta de dados.

⁷ Faz-se importante ressaltar que as três escolas participantes integram Centros de Atividades (CATs), isto é, contam com infraestruturas complementares (esporte, lazer e cultura) e são consideravelmente mais amplas.

⁸ Vide apêndice III.

O perfil das docentes é apresentado a seguir:

Tabela 1 – Perfil docente

NOME DA PARTICIPANTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ANO DE ATUAÇÃO NO EF	TEMPO NA ESCOLA ATUAL
ESCOLA A			
Prof. Eliana	CEFAM; Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Prof. Mirian	CEFAM; Pedagogia	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Prof. Laura	Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	5 a 10 anos
Prof. Carolina	Pedagogia	2º ano do EF	1 a 5 anos
Prof. Fernanda	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos
Prof. Aline	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos
ESCOLA B			
Prof. Sônia	Normal; Especialização	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Prof. Maria	Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Prof. Livia	Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	5 a 10 anos
Prof. Débora	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos
Prof. Vivian	Normal; Especialização	2º ano do EF	Mais de 15 anos
Prof. Mônica	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos
ESCOLA C			
Prof. Alessandra	Normal; Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	10 a 15 anos
Prof. Thaís	Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Prof. Gisele	Normal; Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	5 a 10 anos
Prof. Simone	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos

Fonte: Elaboração da autora. Coleta de dados (2025).

Embora as narrativas produzidas pelas docentes sejam examinadas mais profundamente nas seções seguintes, o perfil das participantes apresentado permite antecipar algumas pistas interpretativas acerca das relações entre trajetória profissional, formação docente e modos de mobilização dos conhecimentos no cotidiano da alfabetização.

De modo geral, não se observam diferenças marcantes entre professoras mais jovens e mais experientes no que se refere aos processos de desvios, reempregos e ressignificações das prescrições institucionais. As análises posteriores indicam que tais movimentos atravessam o conjunto do grupo investigado, demonstrando que tanto docentes com maior tempo de atuação quanto aquelas com trajetórias profissionais mais recentes mobilizam táticas pedagógicas para reinterpretar orientações curriculares e responder às demandas reais da sala de aula. Ainda assim, alguns indícios sugerem que o tempo de permanência na escola pode favorecer uma leitura mais situada das possibilidades de intervenção pedagógica.

No que diz respeito às trajetórias formativas, a diversidade de percursos acadêmicos, como Curso Normal, Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), Pedagogia e especializações, parece contribuir para a pluralidade de referências mobilizadas pelas docentes. Contudo, como se poderá observar nos excertos de narrativas adiante, tais diferenças não se traduzem em práticas pedagógicas rigidamente distintas; as professoras tendem a articular saberes provenientes da formação inicial e continuada às experiências cotidianas, compondo práticas que integram memórias de escolarização, referenciais teóricos e observações sobre os processos de aprendizagem dos alunos.

No que se refere ao ano de atuação, também não se manifestam rupturas significativas entre docentes do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental. As narrativas de ambos os grupos revelam preocupações semelhantes com a construção de ambientes alfabetizadores significativos, com a circulação de diferentes gêneros textuais e com a atenção às singularidades dos estudantes. Entre as professoras do segundo ano, contudo, aparecem com maior frequência referências à retomada e à consolidação de aprendizagens iniciadas no ano anterior, o que sugere uma atenção particular à continuidade dos processos de alfabetização e à heterogeneidade dos níveis de apropriação da escrita presentes nas turmas.

2.4.3. Entraves institucionais à luz da História Cultural

Os fatores que limitaram a ampliação do campo empírico não constituem meros obstáculos logísticos. À luz da História Cultural, podem ser interpretados como indícios das dinâmicas institucionais contemporâneas.

A recusa de uma unidade escolar sob o argumento formal da inexistência de procedimentos que subsidiassem a realização de pesquisa por pesquisadores externos pode ser compreendida como movimento estratégico. Trata-se da afirmação de fronteiras e da proteção do espaço organizacional, sinalizando restrição ao acesso, à disseminação e a possíveis tensionamentos de discursos que envolvem a escola e a formação/ trabalho docente.

Ginzburg (1989) sugere que pequenas ocorrências e detalhes aparentemente marginais podem exprimir estruturas mais profundas. A coincidência do período de coleta com avaliações externas e fechamento de etapas letivas também pode ser lida como pista das prioridades institucionais. A prioridade atribuída às avaliações externas indica a força de dispositivos de mensuração na organização do tempo escolar. O calendário, nesse sentido, torna-se documento cultural: ele revela o que é considerado urgente e inadiável.

Chartier (2010; 2000), ao enfatizar a cultura escolar como produção histórica, nos lembra que as práticas escolares são condicionadas por políticas públicas, exigências administrativas e regimes de avaliação. O fato de o período de avaliações externas ter dificultado a realização da pesquisa sugere que a escola contemporânea está fortemente submetida a demandas de desempenho e monitoramento, o que impacta sua disponibilidade para a reflexão sobre práticas.

Em face do exposto, nota-se que os entraves encontrados revelaram que a escola é, simultaneamente, espaço de produção cultural e de forte regulação institucional. A dificuldade de inserção e a recusa de uma unidade permitem inferir que o campo escolar está longe de ser neutro ou plenamente aberto à investigação externa, constituindo-se como um espaço permeado por relações de poder, critérios de legitimidade e disputas simbólicas sobre quem pode narrar a escola.

2.5. Resultados e discussões

2.5.1 Trajetórias docentes e memórias de alfabetização

As narrativas produzidas pelas professoras, ao retomarem suas próprias experiências de alfabetização, oferecem material significativo para compreender a constituição de suas trajetórias profissionais. Não se trata de lembranças genéricas, mas de registros concretos que denotam marcas da cultura escolar vivenciada e que, em muitos casos, dialogam explicitamente com suas práticas atuais.

A memória afetiva da relação com a professora aparece de forma expressiva no relato de uma docente:

Quando entrei no 1º ano do Ensino Fundamental já estava alfabetizada (o que acredito que tenha facilitado). Minha professora alfabetizadora, com a qual tenho o privilégio de trabalhar junto atualmente, ensinava-me com muito amor e carinho. Sempre incentivava a leitura. Carrego esse prazer nos livros até hoje. Tem uma frase que diz assim: ‘tem quem carregue guarda-chuva. Eu carrego livros’ (Prof. Livia – Escola B).

O excerto destaca três elementos basilares: o incentivo à leitura, o ‘amor e carinho’ como marcas da prática docente e a permanência do ‘prazer nos livros até hoje’. A memória não se concentra em métodos ou materiais, mas na mediação da professora e na constituição de uma relação positiva com a leitura. Quando afirma que ‘carrega livros’, a docente mostra que a experiência escolar ultrapassou o domínio técnico da alfabetização, configurando-se como prática cultural incorporada. Conforme Chartier (2000), trata-se de indício de uma cultura escolar na qual a leitura era valorizada como prática recorrente, mediada por uma figura docente significativa.

Em outra direção, a memória da leitura e da escrita como ato mecânico é explicitada por outra professora:

Quando criança me lembro da leitura e escrita ser algo ‘executado’, ou seja, eu aprendia para executar o ato de ler e escrever. E hoje com os meus alunos eu gosto de apresentar o gênero textual, relacionar e dar significado a ele, a partir disso trabalhar a leitura e escrita. Para que a leitura e escrita seja algo com significado (Prof. Simone – Escola C).

A oposição entre ‘executar’ e ‘dar significado’ é enunciada pela própria docente. O termo ‘executado’ remete a uma prática centrada no cumprimento da tarefa, enquanto, no presente, ela afirma buscar ‘apresentar o gênero textual’ e ‘dar significado’. Não há aqui inferência externa: a narrativa explicita um movimento de contraste entre a experiência vivida e a prática que procura construir. Esse deslocamento pode ser compreendido, à luz de Certeau (1994), como reemprego transformador de uma herança escolar – a professora não ignora o que viveu, mas reorganiza sua atuação em direção a outra concepção de leitura e escrita.

A presença do método tradicional e da cartilha é explicitada de forma direta em outro relato:

Fui alfabetizada pelo método tradicional tendo como material a cartilha ‘Caminho Suave’ e ‘O Reino da Alegria’. As atividades eram silabadas. Os textos não faziam sentido (Prof. Thaís – Escola C).

Aqui aparecem referências concretas a materiais (‘Caminho Suave’, ‘O Reino da Alegria’), ao tipo de atividades (‘silabadas’) e à avaliação da experiência (‘Os textos não faziam

sentido’). O enunciado constitui vestígio de uma cultura escolar centrada na silabação e na progressão estruturada por unidades menores da língua. Ao afirmar que ‘os textos não faziam sentido’, a docente oferece um juízo retrospectivo que dialoga com discussões contemporâneas sobre letramento e significado, mas que emerge da própria memória narrada.

A centralidade da memorização e da cópia também aparece em outro excerto:

Quando criança, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita era baseado em memorização, cópias de palavras e frases. Me recordo que tive muita dificuldade por não ser algo efetivamente significativo. Hoje, diante da vivência direta com a alfabetização, percebo a importância de uma aprendizagem significativa, valorizando a criança como um sujeito ativo e construtor de conhecimento (Prof. Aline – Escola A).

O relato apresenta dois momentos claramente demarcados: o passado, ‘baseado em memorização, cópias de palavras e frases’, e o presente, no qual se afirma a ‘importância de uma aprendizagem significativa’. A dificuldade vivenciada é atribuída à ausência de significado. O próprio enunciado estabelece a relação entre experiência pregressa e posicionamento atual.

Sob a perspectiva do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), termos como ‘cartilha’, ‘atividades silabadas’, ‘memorização’, ‘cópias’, ‘executar’, ‘incentivava a leitura’ e ‘aprendizagem significativa’ funcionam como pistas de modelos pedagógicos distintos que compuseram a formação dessas docentes. Não se trata de generalizar ou extrapolar, mas de reconhecer que tais palavras, em sua literalidade, ecoam práticas, materiais e concepções que marcaram diferentes momentos da cultura escolar.

No horizonte teórico proposto por Certeau (1994), as narrativas permitem entrever movimentos de apropriação e reemprego. As professoras explicitam, em seus próprios termos, que suas práticas atuais dialogam – por continuidade ou por ruptura – com aquilo que viveram. Já na perspectiva sociocultural do letramento (Street, 2014; Kleiman, 2016; 2014; 1995), as ênfases no ‘significado’, no ‘gênero textual’ e na valorização da criança como ‘sujeito ativo’ indicam uma concepção de leitura e escrita como prática social contextualizada, o que não se resume à execução técnica.

Assim, as trajetórias docentes, tal como narradas, desvelam que o fazer pedagógico contemporâneo é tecido por memórias concretas, materiais e nomeadas. As lembranças da cartilha, da silabação, da memorização ou do incentivo à leitura constituem vestígios de culturas escolares inscritas em contextos históricos específicos, que seguem dialogando, sendo superadas ou sendo ressignificadas nas práticas atuais de alfabetização.

2.5.2. Táticas e reinvenção do prescrito

A distinção entre estratégias e táticas, proposta por Michel de Certeau (1994), oferece uma chave interpretativa potente para compreender as práticas docentes narradas pelas professoras alfabetizadoras. Estratégias são próprias das instâncias que detêm poder — instituições, sistemas, políticas curriculares — e se organizam a partir de um ‘lugar próprio’ que lhes garante estabilidade e controle. Já as táticas são modos de operar daqueles que não dispõem desse lugar de poder; elas se produzem nas circunstâncias, no tempo oportuno, explorando brechas e interstícios do sistema.

As narrativas analisadas denotam que o cotidiano da alfabetização se constitui em um espaço marcado por constantes negociações entre o prescrito e o praticado. Embora documentos curriculares, materiais didáticos e orientações institucionais estabeleçam bases para o trabalho pedagógico, é no interior da sala de aula que tais diretrizes são reinterpretadas à luz das condições concretas de ensino, das necessidades dos estudantes e das experiências acumuladas pelas docentes.

Esse movimento de reinterpretação e autoria mostrou-se particularmente marcante no período da pandemia de COVID-19, quando as docentes se viram diante de uma realidade inédita, marcada pela interrupção das rotinas escolares e pela necessidade de reorganizar práticas de ensino em condições profundamente adversas. Diante de um cenário para o qual não havia referências consolidadas, muitas professoras precisaram reinventar manejos, flexibilizar planejamentos e experimentar novos caminhos para sustentar o processo de alfabetização. É nesse cenário que se insere a rememoração de uma docente ao narrar os desafios encontrados no retorno às atividades presenciais:

No ano em que voltamos da pandemia me deparei com dificuldades e defasagens que impossibilitavam o desenrolar das propostas do material didático da escola. Percorri, então, por diferentes caminhos até incorporar à minha prática experiências do método fônico. Alguns estudantes necessitaram até do uso das ‘boquinhas’ para compreender o sistema de escrita (Prof. Eliana – Escola A).

O enunciado ‘percorri diferentes caminhos’ indica que a professora extrapolou a execução linear de uma proposta metodológica previamente definida. O verbo ‘percorrer’ evoca deslocamento, experimentação e busca, sinalizando uma postura ativa diante do fazer pedagógico. Essa formulação aponta para a incorporação de experiências vinculadas ao método fônico em articulação com outros caminhos já trilhados, evidenciando um processo de composição e reelaboração das práticas.

A menção às ‘boquinhos’ – recurso frequentemente associado a abordagens tecnicistas ou mecânicas, como problematiza Soares (2016) – emerge, nesse contexto, como uma resposta elaborada a partir das necessidades observadas nos estudantes, no interior das contingências concretas da prática pedagógica, e não como mera decorrência de uma prescrição institucional. Quando recorre a esse artifício pedagógico, a docente não parece aderir de forma irrestrita a um método específico – o fônico, de matriz sintética, questionado, inclusive pelo referencial dos estudos do letramento que amparam as análises aqui tecidas –; subentende-se, com apoio na apreciação das narrativas da docente, a ocorrência de uma apropriação pontual e autoral, entre outras possíveis no processo de mediação da aprendizagem.

Sob o enfoque certauniano, tal postura pode ser compreendida como tática: a professora opera dentro de um sistema curricular que prevê determinados materiais e orientações, mas, diante das defasagens apuradas, reemprega recursos e articula diferentes referenciais. Há, aqui, uma apropriação que não se confunde com submissão. Ao contrário, trata-se de uma prática que desestabiliza a linearidade das estratégias institucionais, produzindo um fazer singular no interior delas.

Essa dimensão inventiva também se manifesta quando a proposta institucional é reconfigurada para atender a uma situação específica:

No ano de 2024 realizei com meus alunos um projeto chamado ‘os pequenos contadores de histórias’. Em uma das propostas do projeto, as crianças levavam um livro para casa e, após uma semana, traziam de casa recursos e recontavam a história aos seus amigos. Na minha sala, havia uma criança que não conseguia se expressar, não ‘falava’ de forma alguma na escola, mas a família relatava que em casa ela se expressava normalmente. Então, ressignifiquei a proposta, e a aluna fez a contação em casa para a sua família. A mãe a gravou, me enviou o vídeo e a aluna se sentiu feliz e realizada (Prof. Sônia – Escola B).

No trecho acima citado, a palavra ‘ressignifiquei’ é central. Ela explicita que houve uma ruptura em relação à forma original da atividade – que previa a contação na sala de aula – e uma reorganização da proposta a partir da singularidade da aluna que não se expressava oralmente no espaço escolar. A tática, nesse caso, não consiste apenas em adaptar o formato da atividade, mas em deslocar o próprio lugar da enunciação: da sala de aula para o espaço doméstico.

Ao fazê-lo, a professora redefine o evento de letramento, ampliando suas fronteiras institucionais. Se, na perspectiva sociocultural do letramento (Street, 2014; Kleiman, 1995), as práticas de leitura e escrita são constituídas em tramas sociais envolvidas por valores e identidades, a decisão de permitir que a contação ocorresse em casa elucida o reconhecimento

de que o letramento não se restringe ao espaço escolar. A escola, nesse sentido, deixa de ser o único palco legítimo da performance leitora e passa a dialogar com outros contextos de produção de sentido.

Essa reorganização também revela uma compreensão sensível das condições de participação da criança, ao reconhecer que o silêncio no espaço escolar anunciava uma forma particular de relação com aquele contexto específico, e não uma ausência de capacidade expressiva. A decisão de possibilitar que a contação se realizasse no ambiente familiar criou condições favoráveis para que a aluna exercesse sua voz em um espaço no qual se sentia segura, favorecendo sua inserção na prática de linguagem em desenvolvimento. Tal gesto explicita uma concepção de alfabetização comprometida com a construção de condições efetivas de participação, na qual o acesso à cultura escrita se realiza por meio de mediações atentas às singularidades dos sujeitos.

Outro exemplo significativo de apropriação inventiva emerge no uso de um objeto do cotidiano digital:

[...] para a aprendizagem da leitura de palavras com letra de imprensa utilizei o cartaz de um teclado de celular (estilo WhatsApp), pois é algo de conhecimento dos alunos. A partir dele, trabalho a leitura e a escrita das palavras. Escrevemos diversas palavras, nomes dos colegas e os relacionamos com a letra maiúscula (Prof. Laura – Escola A).

Aqui, o ‘cartaz de um teclado de celular’ – artefato associado às práticas contemporâneas de comunicação – é desarticulado de sua função original e incorporado como mediador didático. Sob a ótica de Certeau (1994), pode-se afirmar que a professora pratica uma “arte de usar”: ela toma um objeto produzido pela cultura digital e o reinscreve no espaço da alfabetização, reconfigurando sua função.

Esse gesto suscita, ainda, a articulação com os estudos do letramento na perspectiva sociocultural. Ao reconhecer que o teclado é ‘algo de conhecimento dos alunos’, a professora parte das práticas sociais de linguagem já vivenciadas pelas crianças. Trata-se de um gesto que rompe com a lógica de um currículo alheio às experiências dos estudantes e que aproxima a escola dos eventos de letramento que circulam em seu cotidiano. Como afirmam Rojo (2009) e Tfouni (1995), a escola que ignora os letramentos sociais, os multiletramentos, produz distanciamento; quando os incorpora, potencializa a construção de sentidos.

Nos três excertos analisados, observa-se que as docentes não atuam como executoras passivas de prescrições curriculares. Elas leem a realidade da turma, interpretam indícios – defasagens, silêncios, dificuldades de expressão – e, a partir deles, reorganizam suas práticas.

Essa capacidade de interpretar pistas aproxima-se, inclusive, do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), na medida em que pequenas marcas do cotidiano (a dificuldade de um grupo, o silêncio de uma aluna, a familiaridade com o celular) se tornam sinais que orientam decisões pedagógicas.

Desse modo, as narrativas revelam que a alfabetização se constitui como prática social e cultural de letramento, produzida na tensão entre estratégias institucionais e táticas docentes. As ‘artes de fazer’ das professoras alfabetizadoras manifestam-se na capacidade de reinventar propostas, reempregar objetos e reorganizar eventos e práticas de letramento, corroborando que o ensino da leitura e da escrita se constrói no interior de microdecisões que, embora nem sempre formalizadas, são decisivas para o processo formativo dos alunos. Assim, o trabalho de alfabetizar emerge como uma prática situada, perpassada por escolhas e rearranjos que respondem às demandas do processo de aprendizagem.

2.5.3. O uso de textos e a materialidade do ler

Anne-Marie Chartier (2000; 2010) nos convida a redirecionar o olhar das prescrições curriculares para as práticas efetivas que constituem a cultura escolar. Para a autora, não são apenas os programas e orientações que definem o que se ensina, mas os usos concretos que professores e alunos fazem dos saberes, dos objetos e dos textos. A cultura escolar, nessa perspectiva, se produz na materialidade das rotinas, na organização do espaço e na circulação cotidiana da escrita.

Os relatos das professoras trazem à tona o plano concreto em que se realiza a alfabetização. Uma delas ressalta a importância de:

Propiciar um ambiente alfabetizador em que se utilizem textos de memória e outros que sejam significativos e façam parte da vida da criança (cantigas, parlendas, adivinhas, listas etc.) – e criar murais com esses textos para acesso dos estudantes (Prof. Laura – Escola A).

O enunciado explicita duas dimensões centrais da cultura escolar: a seleção de determinados gêneros e a organização do espaço. Ao mencionar ‘textos de memória’ – cantigas, parlendas, adivinhas, listas –, a professora aponta para gêneros tradicionalmente associados ao processo de alfabetização no Brasil, mas que não aparecem aqui como simples herança metodológica. Eles são qualificados como ‘significativos’ e como parte ‘da vida da criança’, indicando uma articulação entre cultura escolar e cultura social.

A ‘criação de murais’, por sua vez, materializa essa articulação. O mural não é apenas suporte físico; ele transforma a sala em espaço letrado visível e acessível, no qual os textos

permanecem à disposição dos estudantes. Conforme assinala Chartier (2010), trata-se de uma prática constitutiva da cultura escrita escolar: o texto deixa de ser evento efêmero e passa a integrar o ambiente, configurando um modo específico de viver a escrita na escola.

A leitura cotidiana aparece como outra prática estruturante dessa cultura:

Sou apaixonada por livros e histórias e sempre incentivei muito meus alunos. Trabalho diferentes gêneros textuais, exploro todos eles e deixo claro aos meus pequenos o quanto o mundo da leitura é fascinante. Leio todos os dias com eles. Dramatizo histórias, utilizo diferentes recursos e em todos esses anos o retorno foi evidente (Prof. Sônia – Escola B).

Nessa mesma direção e, ao responder à questão sobre quais são os conhecimentos ou modos de ser e de fazer, construídos no dia a dia, que mais contribuem para o ensino da leitura e da escrita, uma professora enfatizou:

Promovo leituras diárias com diferentes gêneros; momentos de conversa; canto muitas músicas (ritmo); disponibilizo diferentes materiais para leitura em diferentes ambientes da escola (Prof. Thaís – Escola C).

A menção ‘leio todos os dias’ / ‘leituras diárias’, narrada pelas professoras Sônia e Thaís, indica ritualização. A leitura surge, nesses contextos, como prática estruturante do cotidiano escolar. Ao dramatizar histórias e diversificar gêneros, as docentes ampliam as formas de apropriação dos textos, convertendo a leitura em experiência coletiva e performática.

Sob a perspectiva sociocultural do letramento (Street, 2014; Kleiman, 1995), tais práticas configuram eventos de letramento recorrentes, nos quais a leitura é vivenciada como prática social compartilhada. Não se trata da mera decodificação, mas da construção de sentidos em interação – evidenciada pelos ‘momentos de conversa’ citados por uma das professoras.

Lajolo (2005) ressalta a importância do professor como mediador entusiasta da leitura, capaz de apresentar aos alunos um universo textual amplo e instigante, isto é, um “modelo de leitura oral” (p. 32). Ao afirmar que ‘é apaixonada por livros’, a docente Sônia explicita essa postura. Ainda na perspectiva da autora, “a qualidade da leitura em voz alta que o professor proporciona à sua classe pode ser decisiva para o aluno gostar ou não de ler” (Lajolo, 2003, p. 49).

Assim, as narrativas revelam que a alfabetização se constitui na circulação reiterada de textos, na organização intencional do espaço e na criação de rotinas leitoras. Desse modo, a cultura escolar, distante de ser mera reprodução de prescrições, se instaura como tecido vivo de práticas, usos e escolhas que configuram modos específicos de inserção das crianças na cultura escrita.

2.5.4. Micropráticas e inventividade docente

Se, para Anne-Marie Chartier, é preciso olhar para as práticas, Carlo Ginzburg (2006; 1989) nos ensina a atentar para os pormenores, para os indícios aparentemente secundários que revelam lógicas mais profundas de ação. O paradigma indiciário propõe que a realidade, sendo opaca, pode ser decifrada por meio de sinais, traços e detalhes.

Nas narrativas das professoras, pequenos enunciados revelam modos de agir que não aparecem nas prescrições formais, mas que estruturam o cotidiano da alfabetização.

Uma docente afirma:

Ser professora e ser professora alfabetizadora é estar sempre aberta ao entendimento do ‘erro’, é estar diante dele e questionar diariamente o que levou os alunos a pensarem daquela forma, a escreverem daquela maneira (Prof. Carolina – Escola A).

O foco no ‘entendimento do erro’ constitui um indício considerável. O erro é descrito na narrativa supracitada como objeto de interpretação. O ‘questionar diariamente’ explicita uma atitude investigativa contínua. Para Ginzburg (1989), tal postura sinaliza uma prática que se orienta pela leitura de pistas – as hipóteses das crianças, suas formas de escrever – para reorganizar o ensino.

A organização por agrupamentos produtivos também representa uma microdecisão:

Em virtude da diversidade dos alunos, não somente no que diz respeito a educação inclusiva, mas também no sentido da aprendizagem, em várias situações trabalho o agrupamento produtivo, em ilhas. O mesmo tema é explanado para a turma toda, mas as atividades elaboro de acordo com as habilidades de cada grupo. Exemplo: os alunos com dificuldade na leitura e escrita podem ilustrar o conteúdo, ou recontar com suas palavras (Prof. Mônica – Escola B).

O contraste entre ‘o mesmo tema’ e ‘atividades diversificadas’ configura uma tática de equilíbrio entre unidade curricular e diferenciação pedagógica. A diversificação, ainda que não detalhada, indica uma leitura atenta das diferenças internas à turma. Ao manter um eixo temático comum para todos os estudantes, a professora preserva uma referência compartilhada para o trabalho coletivo; simultaneamente, ao modular as atividades conforme as possibilidades de cada grupo, cria condições para que diferentes modos de participação se inscrevam no processo de aprendizagem.

Tal arranjo traduz a compreensão da heterogeneidade como dado constitutivo da vida escolar. Os agrupamentos produtivos, nesse contexto, operam como uma forma de organização

do trabalho pedagógico que permite recompor as interações em sala de aula, abrindo espaço para diferentes aproximações em relação ao conteúdo.

Vale ressaltar que, em algumas narrativas, essas microdecisões não se restringem à gestão das dinâmicas internas da sala de aula, alcançando também os vínculos estabelecidos entre escola e comunidade. É nesse horizonte que se compreende o fragmento a seguir:

Uma situação que me marcou muito foi a de um menino durante a pandemia que tinha muita dificuldade de aprendizagem. Eu dava aulas online para ele e, então, descobri que a mãe também não sabia ler. A partir desse momento realizei a alfabetização dos dois: filho e mãe (Prof. Maria – Escola B).

O enunciado revela um fazer que transborda os limites institucionais. A alfabetização da mãe, junto ao filho, indica a inserção da prática docente em uma rede social mais ampla, aproximando-se da concepção de letramento como prática social que perpassa gerações, conforme proposto por Tfouni (1995). Aqui, o indício aponta para a permeabilidade entre escola e comunidade.

O episódio narrado permite depreender uma situação de alfabetização compartilhada, em que mãe e filho passam a participar simultaneamente de um mesmo processo de apropriação da escrita. Essa configuração intergeracional cria um espaço singular de letramento, no qual as fronteiras entre ensinar, aprender e conviver tornam-se tênues.

Assim, as *micropráticas* narradas – atenção ao erro, diferenciação de atividades, atuação junto à família – constituem sinais que permitem compreender a densidade do fazer docente. Elas revelam uma prática interpretativa e relacional que escapa à formalização e que só se torna ‘visível’ quando se atenta aos pormenores e aos indícios de ‘inventividade docente’, conceito delineado em estudo anterior, como:

[...] ações táticas – impregnadas de criatividade, astúcia – de sujeitos (neste caso, professoras alfabetizadoras) em narrativas sobre suas práticas cotidianas, que podem ser expressas na descrição de olhares (e mudanças de olhares), na combinação entre o tradicional e as apropriações, no jogo de palavras, nas histórias, na bricolagem de diferentes elementos culturais para a construção de um modo próprio de resignificar, imbricado ao que lhes é dado para consumo em contexto de formação inicial ou continuada (Souza, 2022, p. 69)

2.6. Considerações finais

A análise dos excertos de narrativas permite inferir que as professoras alfabetizadoras não operam como executoras de um currículo previamente estabilizado. Atuam como profissionais que interpretam, selecionam, reorganizam e reempregam prescrições de acordo

com as condições concretas da sala de aula. Seus relatos trazem luz aos deslocamentos contínuos entre o que é instituído e o que é praticado, consubstanciando um fazer docente que se constrói no entremeio das normas e das circunstâncias.

Segundo Certeau (1994), tais movimentos podem ser compreendidos como “artes de fazer”. Ao ressignificar propostas, fragmentar leituras conforme o nível da turma, reorganizar agrupamentos ou incorporar objetos do cotidiano digital, as professoras não rompem frontalmente com o currículo; antes, fazem uso dele segundo suas leituras da realidade. Trata-se de um modo de operar que, como afirma Certeau (1994), se vale das brechas e dos tempos oportunos para produzir sentidos outros no interior das estruturas instituídas.

Essas práticas também evocam a cultura escolar em movimento, como proposto por Chartier (2000; 2010). A autora destaca que a escola é lugar de produção cultural, onde textos, objetos e rotinas são apropriados de modos específicos. Nas narrativas analisadas, a organização de murais, a circulação de cantigas, parlendas e listas, a leitura diária dramatizada, a diversificação de gêneros e a ampliação de repertórios configuram práticas que materializam a cultura escrita escolar. Não se trata apenas da presença de textos, mas de sua inscrição em rotinas e espaços que lhes conferem valor e permanência. A repetição cotidiana constitui, nesse sentido, ritual formativo que sedimenta modos de relação com o escrito.

Nesse ponto, as contribuições dos estudos do letramento na perspectiva sociocultural reforçam a compreensão da alfabetização como prática situada. Street (2014) ao distinguir o modelo autônomo do modelo ideológico de letramento, enfatiza que a leitura e a escrita não são habilidades neutras, mas práticas sociais atravessadas por valores e relações de poder. Kleiman (1995) e Tfouni (1995) destacam que os eventos de letramento se constroem em contextos específicos e produzem efeitos identitários. Quando as professoras mobilizam textos significativos para a vida das crianças, utilizam suportes familiares ou ampliam o repertório textual, transparecem a compreensão – ainda que não teorizada explicitamente – de que alfabetizar é inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita que façam sentido em suas trajetórias.

A presença da leitura diária e da diversificação de gêneros também dialoga com Lajolo (2003; 2005), que sublinha o papel do professor como mediador entusiasta da leitura. O gesto de ler todos os dias, dramatizar histórias e buscar diferentes repertórios aponta para uma postura docente que testemunha o valor da leitura. O entusiasmo, nesse caso, se manifesta como prática reiterada que dá centralidade ao texto literário e à experiência leitora.

Sob o prisma metodológico do paradigma indiciário (Ginzburg, 1989), os fragmentos das narrativas funcionam como pistas de um saber-fazer que dificilmente seria captado por

documentos oficiais ou prescrições curriculares. A atenção ao ‘erro’ como objeto de questionamento, a diversificação de atividades por agrupamentos produtivos, a decisão de evitar a exposição pública de estudantes não alfabetizados, ou mesmo a ampliação da ação pedagógica à família, constituem sinais de uma prática interpretativa e relacional. Como advoga o autor, é nos pormenores, frequentemente negligenciados, que se desvenda uma realidade mais profunda. Nos excertos das narrativas, desvela-se um exercício profissional marcado pela observação, pela interferência e pela tomada de decisão guiada pelas variáveis que conformam o cotidiano escolar como espaço vivo e nem sempre previsível.

As microdecisões relatadas revelam ainda que a alfabetização se constrói em um terreno de incerteza. Não há, nas narrativas, a afirmação de um método único ou de uma sequência pedagógica rígida e universal. Em vez disso, nota-se a necessidade de ajustar, reorganizar e diferenciar as ações pedagógicas. Tal constatação reforça a ideia de que o ensino da leitura e da escrita não pode ser reduzido à aplicação técnica de procedimentos e métodos, sendo compreendido como prática cultural, contextualizada, flexível e mediada.

Nesse sentido, a articulação entre História Cultural e estudos do letramento na vertente sociocultural mostra-se fecunda. A primeira permite reconhecer a escola como espaço de produção de práticas e apropriações, enquanto a segunda explicita que tais práticas são permeadas por sentidos, significados, ressignificações e relações sociais mais amplas. Juntas, essas perspectivas redimensionam o foco da eficácia metodológica isolada para a análise das formas concretas pelas quais professoras alfabetizadoras constroem, no cotidiano, condições de inserção das crianças na cultura escrita.

A alfabetização, tal como emerge das narrativas, configura-se como experiência vivida, tecida no entrelaçamento de prescrições institucionais e decisões contextualizadas. As ‘artes de fazer’ docentes transformam o prescrito em prática significativa; a cultura escolar dá materialidade e continuidade a essas práticas; e os indícios descortinam a complexidade de um saber profissional que se constrói na observação atenta e na interpretação do singular. Assim, o que poderia parecer apenas rotina pedagógica revela-se campo de invenção, negociação e produção cultural – dimensão que, muitas vezes, permanece invisibilizada nas análises centradas exclusivamente em políticas ou métodos.

Como contribuição ao campo, a pesquisa avançou ao explicitar, com base em material empírico, a centralidade das microdecisões docentes na constituição das práticas de alfabetização, deslocando o foco de modelos prescritivos para a análise do fazer pedagógico em sua dimensão inventiva e contextualizada. Ao articular o referencial da História Cultural com os estudos do letramento na perspectiva sociocultural, o estudo produziu uma leitura

analítica que revela os modos pelos quais professoras constroem, negociam e ressignificam o ensino da leitura e da escrita no cotidiano escolar. Como diferencial, destaca-se a valorização das narrativas docentes como fonte privilegiada de indícios, permitindo acessar camadas pouco visíveis do trabalho pedagógico. As análises realizadas abrem, assim, possibilidades para investigações futuras que aprofundem a compreensão das relações entre formação, experiência e prática, ampliem o olhar sobre contextos diversos de alfabetização e explorem, com maior densidade, os impactos dessas “artes de fazer” na aprendizagem dos alunos, bem como suas implicações para políticas de formação docente mais sensíveis às dinâmicas reais da escola.

3. Atividade de Formação em Docência

3.1. Informações da disciplina ministrada

Título da disciplina: Formação de professores à luz das contribuições da História Cultural (EDU00249)

Período de realização: 22 a 24 de setembro de 2025

Carga Horária: 45 Horas/ 3 créditos

Docentes responsáveis: Nathalia Cristina Amorim Tamaio de Souza (pós-doc); Ana Clara Bortoleto Nery (docente supervisora)

Programa: Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília

3.2. Apresentação da atividade formativa

A disciplina “Formação de professores à luz das contribuições da História Cultural” (cujo plano de ensino e declaração de realização encontram-se no Anexo II) constituiu-se como um espaço intensivo de formação acadêmica voltado à problematização das práticas docentes, da pesquisa em educação e dos processos formativos no interior da escola contemporânea. Desenvolvida em formato concentrado, reuniu discentes de mestrado e doutorado em torno de referenciais teóricos que redirecionam o olhar sobre o fenômeno educativo, especialmente a partir das contribuições de Michel de Certeau, Anne-Marie Chartier, Michelle Perrot e Carlo Ginzburg.

O conjunto das atividades — leituras orientadas, discussões coletivas e produções finais — favoreceu a construção de um ambiente intelectual marcado pelo diálogo entre trajetórias, objetos de pesquisa e experiências profissionais. Nesse contexto, os trabalhos elaborados pelos discentes (22, ao todo) configuram um *corpus* analítico privilegiado para compreender os efeitos formativos da disciplina.

3.3. Eixos estruturantes das produções discentes

A análise da coletânea de trabalhos permite identificar núcleos temáticos recorrentes que, sem sugerir homogeneidade, expressam a força mobilizadora dos referenciais teóricos. Esses núcleos são apresentados a seguir.

a) Reconfiguração do olhar sobre o cotidiano escolar

Um dos deslocamentos mais consistentes refere-se à compreensão do cotidiano escolar como instância produtora de sentidos, saberes e práticas. Os trabalhos indicam a superação de leituras que reduzem a escola a um espaço de reprodução normativa, evidenciando-a como campo dinâmico, permeado por negociações, improvisações e criações.

As experiências relatadas — desde a alfabetização até a educação de jovens e adultos — apontam que o fazer docente se constrói em meio a múltiplas contingências, nas quais professores e estudantes mobilizam repertórios diversos para lidar com demandas institucionais, limites materiais e singularidades dos sujeitos. A escola passa a ser compreendida como território em constante elaboração, no qual práticas ordinárias assumem densidade analítica.

b) Centralidade das práticas e das microações

Os trabalhos evidenciam uma valorização das práticas concretas, reorientando o foco de modelos abstratos para aquilo que se realiza no interior das salas de aula e nos interstícios das relações escolares.

Os relatos de experiência destacam:

- estratégias pedagógicas construídas a partir das respostas dos alunos;
- reorganizações do ensino frente a avaliações externas;
- usos inventivos de materiais didáticos;
- adaptações realizadas diante de contextos heterogêneos.

Esse movimento denota a compreensão de que o trabalho docente não se reduz à aplicação de prescrições, sendo atravessado por decisões situadas, interpretações contínuas e elaboração de respostas singulares.

c) Atenção ao detalhe e às pistas na pesquisa em educação

Outro eixo recorrente refere-se à incorporação de uma postura investigativa sensível aos indícios, às nuances e aos elementos aparentemente secundários.

Os trabalhos demonstram:

- valorização das narrativas de sujeitos;
- análise de falas, silêncios e contradições;
- leitura das produções discentes como vestígios de processos cognitivos e culturais;
- reconhecimento do valor analítico do fragmento.

Essa perspectiva contribui para o refinamento metodológico das pesquisas, ampliando a capacidade de apreensão de fenômenos complexos e evitando reducionismos interpretativos.

Nessa direção, a valorização de elementos frequentemente considerados secundários sustenta uma abordagem analítica que reconhece a densidade dos processos educativos em sua dimensão cotidiana. Com isso, a investigação em educação passa a incorporar maior sensibilidade às singularidades dos contextos e à multiplicidade de sentidos produzidos pelos sujeitos.

d) Questionamento das narrativas homogêneas sobre a docência

Diversos trabalhos problematizam a ideia de um modelo único de professor, destacando a pluralidade de trajetórias, condições de trabalho e modos de atuação.

As análises indicam:

- a diversidade de contextos escolares;
- a multiplicidade de formas de ensinar;
- as tensões entre prescrições institucionais e práticas efetivas;
- a presença de desigualdades estruturais que atravessam a profissão.

Essa perspectiva amplia a compreensão da docência como prática historicamente construída, socialmente situada e marcada por heterogeneidades.

e) Relações entre políticas educacionais e práticas cotidianas

Os trabalhos que abordam avaliações de larga escala, gestão escolar e organização institucional evidenciam um movimento de articulação entre dimensões macro e micro.

As análises indicam:

- impactos das políticas sobre o cotidiano docente;
- reinterpretações locais de diretrizes oficiais;
- tensionamentos entre controle institucional e autonomia pedagógica;
- efeitos das políticas sobre a organização do trabalho e as relações escolares.

Tal articulação permite compreender que as políticas não operam de maneira linear, sendo apropriadas, reinterpretadas e transformadas no interior das práticas.

f) Reconhecimento das trajetórias e dos sujeitos da educação

Outro aspecto relevante refere-se à valorização das histórias de vida, especialmente de grupos historicamente marginalizados, como mulheres, estudantes da EJA e sujeitos em contextos de vulnerabilidade.

Os trabalhos que versam sobre tais enfoques evidenciam:

- a influência das condições sociais na constituição das trajetórias docentes;
- a complexidade das escolhas profissionais;

- a presença de desigualdades de gênero, classe e etnia;
- a necessidade de compreender a escola a partir das experiências dos sujeitos.

Esse eixo reforça a dimensão ética da pesquisa e da docência, orientada para o reconhecimento das vozes e experiências frequentemente invisibilizadas.

3.4. Contribuições da disciplina para a formação discente

A partir da análise das produções, é possível sistematizar contribuições formativas consistentes:

a) Ampliação do repertório teórico-metodológico

Os referenciais da História Cultural ofereceram instrumentos para reinterpretar objetos de pesquisa, permitindo abordagens mais complexas e sensíveis às práticas e aos sujeitos.

b) Redefinição da relação entre teoria e prática

Os trabalhos indicam uma aproximação entre reflexão teórica e experiência concreta, fortalecendo a articulação entre investigação acadêmica e atuação profissional.

c) Qualificação do olhar investigativo

Observa-se o desenvolvimento de uma postura analítica mais atenta aos detalhes, às contradições e aos processos, contribuindo para maior rigor na produção do conhecimento.

d) Fortalecimento do diálogo acadêmico

As trocas entre os discentes foram destacadas como elemento formativo relevante, favorecendo a construção coletiva de sentidos e o compartilhamento de experiências.

3.5. Contribuições para a formação docente da ministrante

A experiência de ministrar a disciplina produziu efeitos significativos na consolidação da formação docente no ensino superior e na pós-graduação.

Destacam-se:

- aprofundamento na mediação de discussões teóricas complexas;
- desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à formação de pesquisadores;
- ampliação da capacidade de articulação entre diferentes objetos de pesquisa;
- fortalecimento da escuta acadêmica e do acompanhamento formativo dos discentes.

Além disso, a análise das produções permitiu compreender a potência da disciplina como dispositivo de formação, capaz de produzir posicionamentos teóricos e metodológicos.

3.6. Relevância para a pesquisa acadêmica

A disciplina contribuiu diretamente para o fortalecimento da pesquisa em educação, ao:

- incentivar abordagens que valorizam o cotidiano e as práticas;
- promover o uso de metodologias sensíveis aos indícios e às narrativas;
- ampliar a compreensão das relações entre políticas, práticas e sujeitos;
- fomentar investigações comprometidas com a complexidade do fenômeno educativo.

As produções analisadas indicam potencial de desdobramentos em pesquisas futuras, especialmente no aprofundamento de estudos sobre práticas docentes, experiências escolares e processos formativos.

3.7. Reflexões sobre a experiência

A disciplina constituiu um espaço formativo de alta densidade intelectual, capaz de mobilizar deslocamentos significativos nos modos de compreender a docência, a escola e a pesquisa em educação. Os trabalhos finais evidenciam a incorporação de perspectivas que valorizam o cotidiano, a pluralidade de experiências e a complexidade das práticas educativas.

O conjunto das produções revela a emergência de um olhar investigativo mais refinado, atento às nuances e comprometido com a análise rigorosa dos fenômenos educacionais. Ao mesmo tempo, indica a potência da formação em nível de pós-graduação como espaço de produção coletiva de conhecimento, no qual teoria e experiência se articulam de forma produtiva.

A disciplina reafirma, assim, sua relevância para a formação de pesquisadores e docentes do ensino superior, contribuindo para a construção de práticas acadêmicas mais sensíveis, críticas e comprometidas com a realidade educacional.

Por fim, vale salientar que as discussões desenvolvidas ao longo da disciplina estabeleceram uma interlocução direta com a pesquisa de pós-doutorado, cujo período de realização ocorreu de forma simultânea à oferta do componente formativo. Essa concomitância favoreceu um movimento contínuo de aproximação entre elaboração teórica e trabalho investigativo, permitindo que os referenciais da História Cultural incidissem de modo imediato sobre o processo analítico em curso.

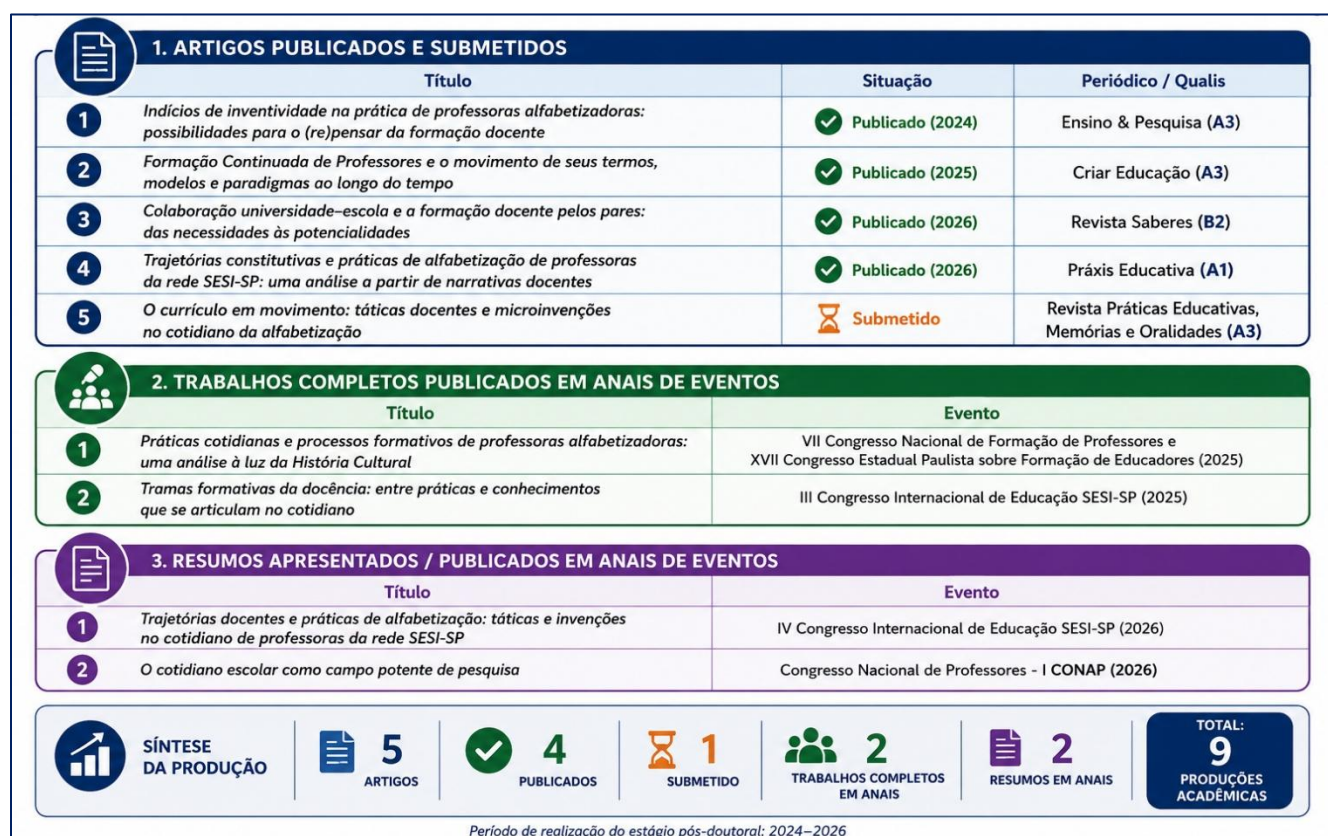
Nesse contexto, observam-se pontos de convergência significativos, especialmente no que se refere à centralidade do cotidiano escolar, à valorização das práticas como instâncias de produção de sentidos e à atenção aos indícios e às experiências dos sujeitos como vias privilegiadas de compreensão da realidade educacional. Tais aproximações contribuíram para o aprofundamento interpretativo dos dados produzidos na pesquisa, favorecendo análises mais complexas das múltiplas dimensões que atravessam a docência e a formação.

4. Produção Científica Decorrente da Pesquisa

As atividades desenvolvidas no âmbito do estágio pós-doutoral resultaram em um conjunto de produções acadêmicas voltado à divulgação e à socialização do conhecimento produzido ao longo da investigação. Tais produções compreendem artigos publicados e submetidos a periódicos científicos, trabalhos completos publicados em anais de eventos e resumos apresentados em congressos da área da Educação, evidenciando o alcance e a relevância dos resultados obtidos.

A Figura 1 apresenta um panorama dos trabalhos, organizado segundo a natureza e a situação de publicação. Na sequência, cada um deles é apresentado individualmente, acompanhado dos links de acesso, por meio de DOI, quando disponíveis, com vistas a possibilitar a consulta on-line integral dos trabalhos.

Figura 1 – Panorama das produções



Fonte: Elaboração da autora, com apoio de ferramenta de Inteligência Artificial (2026).

4.1. Artigos completos publicados em periódicos da área

- Artigo publicado em 2024 na revista Ensino & Pesquisa (Qualis A3)

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9857>

Título: “Indícios de inventividade na prática de professoras alfabetizadoras: possibilidades para o (re)pensar da formação docente”

O artigo publicado apresenta uma síntese analítica dos resultados obtidos na pesquisa de Doutorado em Educação, evidenciando seus principais achados e contribuições para o campo, ao mesmo tempo em que explicita os desdobramentos que fundamentaram a elaboração do projeto de Pós-Doutorado. Nesse sentido, o trabalho além de sistematizar o percurso investigativo anterior, promove um movimento de aprofundamento e ressignificação das categorias analíticas, consolidando o referencial teórico-metodológico que sustenta a investigação em nível pós-doutoral. Ao articular resultados já produzidos com novas problematizações, o artigo configura-se como peça central na transição entre as etapas da formação acadêmica, contribuindo para o avanço da produção do conhecimento na área e para a consistência epistemológica da pesquisa em desenvolvimento.

- Artigo publicado em 2025 na revista Criar Educação (Qualis A3)

DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v14i1.8130>

Título: “Formação Continuada de Professores e o movimento de seus termos, modelos e paradigmas ao longo do tempo”

O artigo, desenvolvido em colaboração com outra pesquisadora da área, apresenta uma análise aprofundada acerca da formação continuada de professores, examinando o movimento histórico de constituição de seus termos, modelos e paradigmas ao longo do tempo. A partir de uma abordagem teórico-analítica, o estudo sistematiza diferentes concepções que têm orientado políticas e práticas formativas no campo educacional, evidenciando tensões, permanências e deslocamentos conceituais que marcam esse percurso. A articulação entre revisão crítica da literatura e problematizações contemporâneas permite ao artigo contribuir de forma consistente para o fortalecimento do referencial teórico que sustenta investigações na área da formação docente. Além disso, oferece subsídios relevantes para a compreensão das bases epistemológicas que orientam a pesquisa desenvolvida no âmbito do Pós-Doutorado, reafirmando seu compromisso com a produção qualificada de conhecimento em Educação.

- Artigo publicado em 2026 na revista Saberes (Qualis B2)

DOI: <https://doi.org/10.21680/1984-3879.2026v26n1ID41960>

Título: “Colaboração universidade–escola e a formação docente pelos pares: das necessidades às potencialidades”

O artigo, escrito em parceria com outra pesquisadora, analisa a formação docente a partir das relações estabelecidas entre universidade e escola, enfatizando o papel da colaboração e da aprendizagem entre pares como dimensões constitutivas dos processos formativos. O estudo problematiza demandas e potencialidades dessa articulação, evidenciando como práticas colaborativas podem fortalecer o desenvolvimento profissional docente e produzir conhecimentos situados no contexto da prática educativa. Ao articular reflexão teórica e problematização das dinâmicas formativas, o artigo contribui diretamente para o aprofundamento do referencial teórico-metodológico que sustenta a pesquisa de Pós-Doutorado, especialmente no que se refere às discussões sobre formação docente, colaboração e produção compartilhada de saberes, consolidando avanços na compreensão das interfaces entre pesquisa acadêmica e práticas escolares.

- Artigo publicado em 2026 na revista *Práxis Educativa* (Qualis A1)

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.21.26267.016>

Título: “Trajetórias constitutivas e práticas de alfabetização de professoras da rede SESI-SP: uma análise a partir de narrativas docentes”

O artigo foi desenvolvido em parceria com a supervisora de Pós-Doutorado e apresenta resultados da investigação pós-doutoral em Educação, centrando-se nas trajetórias constitutivas de professoras alfabetizadoras e em suas implicações para o ensino da leitura e da escrita. Fundamentado na História Cultural e na perspectiva sociocultural do letramento, o estudo toma as narrativas docentes como eixo analítico, evidenciando como memórias de escolarização, percursos formativos e experiências do cotidiano se entrelaçam na configuração do fazer pedagógico. A análise empreendida permite compreender as práticas de alfabetização como construções atravessadas por processos de apropriação, reinvenção e negociação no interior da cultura escolar, ao mesmo tempo em que amplia as bases conceituais e analíticas que orientam a pesquisa de Pós-Doutorado, contribuindo para o aprofundamento das discussões no campo da formação docente e da alfabetização.

4.2. Artigo completos submetidos a periódicos da área

- Artigo submetido em maio de 2026 à Revista *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades* (Qualis A3)

Título: “O currículo em movimento: táticas docentes e microinvenções no cotidiano da alfabetização”

O artigo encontra-se em processo de avaliação por pares e focaliza um recorte da pesquisa de pós-doutorado desenvolvida, tomando como cerne o currículo. A investigação teve como objetivo compreender o currículo como espaço de criação e movimento, constituído a partir das práticas docentes no cotidiano da alfabetização. Com base em uma abordagem qualitativa, o trabalho analisou narrativas produzidas por 16 professoras alfabetizadoras atuantes em escolas da rede privada do interior paulista, buscando identificar táticas docentes e microinvenções pedagógicas mobilizadas na organização do ensino da leitura e da escrita. Os resultados evidenciam que as professoras reinterpretam e ressignificam prescrições curriculares, produzindo rearranjos e alternativas pedagógicas em resposta às demandas concretas da sala de aula. O estudo conclui que a inventividade docente constitui uma força produtora de currículo, reafirmando o papel criador das professoras alfabetizadoras na construção de práticas educativas significativas.

4.3. Trabalhos completos publicados em anais de eventos

- Trabalho apresentado em 2025 no VII Congresso Nacional de Formação de Professores e XVII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores

Texto nos anais: <https://eventos.reitoria.unesp.br/anais/viicnfp-xviicepfe/1292710-praticas-cotidianas-e-processos-formativos-de-professoras-alfabetizadoras--uma-analise-a-luz-da-historia-cultura/>

Título: “Práticas cotidianas e processos formativos de professoras alfabetizadoras: uma análise à luz da História Cultural”

O trabalho completo, publicado em anais de evento nacional, desenvolvido em parceria com a supervisora de Pós-Doutorado, apresenta uma análise das práticas cotidianas e dos processos formativos de professoras alfabetizadoras, tomando como base uma abordagem qualitativa ancorada na História Cultural. O estudo examina como as experiências vividas no cotidiano escolar, quando narradas e refletidas, se configuram como espaços privilegiados de produção de saberes docentes, evidenciando que a prática pedagógica se constitui em meio a interações, apropriações e reempregos contínuos. Ao focalizar as relações entre prática e formação, o trabalho evidencia a complexidade do fazer docente na alfabetização, compreendido como uma construção situada e atravessada por múltiplas dimensões sociais, culturais e institucionais, contribuindo para o aprofundamento das reflexões sobre formação de professores e para a compreensão dos modos pelos quais o conhecimento profissional se produz no interior da escola.

- Trabalho apresentado em 2025 no III Congresso Internacional de Educação SESI-SP

Texto nos anais: <https://www.even3.com.br/anais/iii-congresso-internacional-educacao-sesi-sp-685112/1463205-tramas-formativas-da-docencia--entre-praticas-e-conhecimentos-que-se-articulam-no-cotidiano/>

Título: “Tramas formativas da docência: entre práticas e conhecimentos que se articulam no cotidiano”

O trabalho completo publicado nos anais de evento internacional problematiza os processos formativos da docência a partir das articulações entre práticas e conhecimentos produzidos no cotidiano escolar. Vinculado às investigações realizadas no âmbito do Pós-Doutorado, o estudo evidencia que os saberes docentes não se constituem de forma linear ou exclusivamente a partir de referenciais teóricos, mas emergem de tramas complexas que entrelaçam experiências, percursos formativos e demandas concretas da prática pedagógica. Nessa direção, o trabalho destaca o cotidiano como espaço privilegiado de produção e mobilização de conhecimentos, no qual professoras elaboram sentidos, reelaboram saberes e constroem respostas situadas às exigências do ensino. Com isso, contribui para ampliar a compreensão da formação docente como processo contínuo e contextualizado, reforçando a centralidade da prática na constituição do conhecimento profissional e no desenvolvimento da docência na alfabetização.

4.4. Resumos apresentados / publicados em anais de eventos

- Resumo submetido, aprovado e apresentado no [IV Congresso Internacional de Educação SESI-SP](#) (2026)

Título: Trajetórias docentes e práticas de alfabetização: táticas e invenções no cotidiano de professoras da rede SESI-SP

O resumo submetido e aprovado a evento científico, vinculado à pesquisa de Pós-Doutorado em Educação, investiga as implicações das trajetórias de professoras alfabetizadoras para as práticas de ensino da leitura e da escrita. Com base em narrativas docentes e fundamentado na História Cultural e na perspectiva sociocultural do letramento, o estudo evidencia que memórias, percursos formativos e experiências cotidianas orientam decisões pedagógicas e a organização do ensino. Os resultados indicam que as práticas de alfabetização se constituem como produções situadas, marcadas pela tensão entre o prescrito e o praticado, destacando a dimensão inventiva da docência e a relevância dos saberes construídos no cotidiano escolar.

- Resumo submetido e aprovado ao [Congresso Nacional de Professores](#) (2026) – Vide Anexo VIII

Título: O cotidiano escolar como campo potente de pesquisa

O resumo submetido e aprovado a evento científico analisa o cotidiano escolar como campo de produção de saberes e práticas, fundamentando-se nas contribuições de Michel de Certeau e nos estudos nos/dos/com os cotidianos. A investigação evidencia que as práticas educativas se constituem em meio a dinâmicas de criação, negociação e ressignificação, nas quais professores e estudantes tensionam prescrições institucionais e produzem respostas situadas às demandas do dia a dia. Os resultados apontam o cotidiano como espaço dinâmico de produção cultural, no qual emergem saberes frequentemente invisibilizados, reforçando sua relevância para a compreensão da escola e para o desenvolvimento de uma formação docente crítica, sensível às experiências e às interações que constituem o trabalho pedagógico.

Referências

- AGUIAR, T. B.; FERREIRA, L. H. Paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021.
- BARTON, D. Preface: Literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, M.; BARTON, D.; ROZ, I. (Ed.). **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1993.
- BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2fmnKeD>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
- BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.). **Coleção Explorando o Ensino: Literatura – Ensino Fundamental**. Vol. 20, p. 69-106, Brasília: SEB/ MEC, 2010.
- CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R (Orgs.). **Coleção Explorando o Ensino: Língua Portuguesa – Ensino Fundamental**. V. 19, Brasília: SEB/ MEC, 2010, p. 85-106.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- CHARTIER, A-M. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. In: **V Semana da Educação**. (Anais do evento). São Paulo: Fundação Victor Civitas, 2010.
- CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, 2000.
- CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Companhia das Letras, 1989.
- GUEDES-PINTO, A L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação de professores: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercados das Letras, 2016.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. P. 15-61.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas, SP: Cefiel, 2005.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.

LEAL, T. F. *et al.* Reflexões sobre o ensino do Sistema de Escrita Alfabética em documentos curriculares: implicações para a formação de professores. **Olh@res**, v. 1, n. 2, p. 69-99, 2013.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, p. 1-28, 2021.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca da integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática – teoria e pesquisa**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2015. P. 39-65.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. **Coleção Explorando o Ensino**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Básica, 2010, p. 25-26.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 3-13, 2004.

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

SOUZA, N. C. A. T. **A inventividade docente na relação entre formação de professoras alfabetizadoras e práticas de ensino de leitura e escrita**. 2022. 161f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

SOUZA, N. C. A. T. Práticas de ensino da leitura e formação de professores:

contribuições do PNAIC. **Linha Mestra**, n. 40, p. 28-37, 2020. 156

SOUZA, N. C. A. T. Sobre as práticas “invisíveis” da docência: olhares a partir de pressupostos da História Cultural. **Contrapontos**. Itajaí: SC, v. 19, n. 1, p. 382-391, 2019.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

TERRA, M. R. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita. **Delta**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. PUC/SP, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TERZI, S. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

VIDAL, D. G. Michel de Certeau: Historiador-vagabundo, jesuíta errante. **Revista Pedagogia Contemporânea**. São Paulo: Ed Segmento, pp. 76-91, [s.d.].

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Â.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005. P. 41-64.

APÊNDICES

Apêndice I – Instrumento de Coleta de Dados

Questões para coleta e composição dos dados da pesquisa intitulada “**A trajetória constitutiva da atuação de professoras da rede SESI/SP e suas implicações para as práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização**”.

Pesquisadora Responsável: Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília/SP

Informações dos(as) sujeitos de pesquisa

Nome completo¹: _____

Formação (assinale todas as alternativas que correspondam aos cursos que você frequentou para se tornar professora):

() CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério ()

Curso Normal

() Licenciatura em Pedagogia

() Pós-graduação Lato Sensu – Especialização

() Pós-graduação Stricto Sensu – () Mestrado () Doutorado

() Outro(s). Qual/Quais: _____

Unidade escolar da rede SESI em que você trabalha: _____

Ano escolar em que atua como professora: ()

1º ano do Ensino Fundamental

() 2º ano do Ensino Fundamental

Tempo de atuação como professora na escola atual: ()

de 1 a 5 anos

() de 5 a 10 anos ()

de 10 a 15 anos

() mais de 15 anos

¹ Cumpre reiterar que as informações pessoais ficarão disponíveis apenas à pesquisadora. Na ocasião de publicação, seu nome será substituído por um nome fictício.

1. Que lembranças você tem do modo como aprendeu a ler e a escrever quando criança e durante sua trajetória constitutiva enquanto leitora, e como essas lembranças influenciam o trabalho com alfabetização conduzido por você hoje?
2. Pensando na sua trajetória formativa (a formação inicial que cursou e a formação continuada, que você recebe e participa até hoje), quais foram as principais contribuições para a construção de seus conhecimentos voltados ao ensino da leitura e da escrita?
3. Considerando as especificidades do trabalho docente que você, enquanto alfabetizadora realiza, quais são os conhecimentos ou modos de ser e de fazer, construídos no dia a dia, que mais contribuem para o ensino da leitura e da escrita?
4. Você já adaptou, transformou ou ressignificou alguma proposta de ensino da leitura e da escrita em função da realidade dos seus alunos? Como foi essa experiência?
5. O que você considera essencial para formar um aluno leitor e escritor no ciclo de alfabetização? Há algo que você sente que ainda falta ou que precisa ser mais valorizado e explorado nas formações que você participa? Comente.

Apêndice II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza, responsável pela pesquisa “**A trajetória constitutiva da atuação de professoras da rede Sesi/SP e suas implicações para as práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização**”, o(a) convido para participar, como voluntário(a), do referido estudo. Caso não seja de seu interesse, informo que não há problema algum e que sua decisão não lhe causará quaisquer ônus. A opção de participar ou não da pesquisa lhe é garantida e, para expressar seu aceite ou recusa, basta selecionar a opção correspondente ao final desta página.

Para confirmar sua participação, você precisará ler todo este documento e depois selecionar a opção *Aceito Participar da Pesquisa no Consentimento de Participação*. O documento é denominado TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Nele, estão contidas as principais informações sobre o estudo, tais como seus objetivos, metodologias, riscos e benefícios.

Tomando como ponto de partida a percepção de professoras alfabetizadoras que lecionam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas do Serviço Social da Indústria do estado de São Paulo – rede Sesi/SP –, a pesquisa objetiva investigar e problematizar as implicações de suas trajetórias constitutivas, considerando-se a rememoração da formação inicial, a formação continuada e os fazeres cotidianos, para a maneira como conduzem as práticas de ensino da leitura e da escrita ao alfabetizarem seus alunos. Para o desenvolvimento deste estudo será efetuada a coleta de narrativas docentes, compostas por perguntas abertas a serem respondidas por escrito, as quais, posteriormente, serão analisadas à luz do referencial teórico-metodológico da História Cultural. A realização da coleta acontecerá nas escolas da rede Sesi-SP envolvidas na pesquisa, em datas e horários a serem combinados com a equipe gestora.

Para que a coleta possa ocorrer, cumpre mencionar que a pesquisa foi devidamente submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa¹ da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília/SP, e aprovada (Parecer nº 7.874.385).

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, no entanto, serão tomadas todas as providências para evitá-los. O risco que pode estar contido nesta pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários que poderão ser tecidos por leitores sobre trechos citados em artigos resultantes do trabalho. Outro risco decorrente de sua participação está associado ao

¹ Situado nas dependências da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília. Endereço: Hygino Muzzi Filho, 737 - CEP: 17525000 - Marília/SP. Contato: cep.marilia@unesp.br / (14) 3402-1346.

caso de desconforto provocado por alguma questão e, embora eu pretenda impedir ao máximo que este risco se manifeste, seu surgimento acarretará interrupção da coleta, se for de sua preferência. Esclareço, ainda, que no processo de coleta de dados não será utilizado nenhum procedimento que prejudique sua saúde física ou mental.

Seu consentimento não irá ocasionar-lhe bônus ou ônus financeiro ou prejuízos de outras naturezas, sendo de minha responsabilidade o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa, caso ocorram. Será garantido o sigilo e a confidencialidade, conforme exigências éticas do Conselho Nacional de Pesquisa, para que sua identidade seja preservada e todos os depoimentos assegurados. Para isso, será utilizado um nome fictício em substituição de seu nome real.

O tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). As informações serão utilizadas única e exclusivamente em âmbito acadêmico-científico, com finalidade de produção de conhecimento em Educação. Os dados obtidos serão armazenados em computador específico para a realização desta pesquisa e em HD externo exclusivo, ao qual somente eu terei acesso, durante cinco anos. Passado esse período, serão destruídos.

É importante ressaltar que independentemente dos resultados do estudo empreendido, todas as informações se tornarão públicas por meio de relatórios parcial e final da pesquisa, bem como pela divulgação de trabalhos científicos através de publicações em periódicos e participações em congressos.

Durante o período da pesquisa você terá a possibilidade de sanar eventuais dúvidas, solicitar esclarecimentos ou retirar seu consentimento. Para isso, entre em contato comigo pelos meios de comunicação a seguir: E-mail: nathalia.amorim@unesp.br / Celular: (16) 99136-0589.

....., de..... de 2025.

Assinatura da pesquisadora

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____,
CPF: _____, residente à _____

afirmo que estou ciente da participação voluntária, na condição de sujeito de pesquisa, do estudo intitulado “**A trajetória constitutiva da atuação de professoras da rede SESI/SP e suas implicações para as práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização**”. A pesquisadora **Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza** prestou esclarecimentos sobre todos os processos referentes a essa participação, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos. A pesquisadora garantiu que poderei retirar meu consentimento durante o período de execução da pesquisa, sem qualquer ônus, e que o sigilo de meus dados pessoais será respeitado. Além disso, fui informado(a) de que a referida pesquisa recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília/SP, para coleta de dados com seres humanos.

Recebi uma cópia do TCLE e estou em posse dos meios disponíveis para comunicação com a pesquisadora, caso seja necessário.

() ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

() NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

_____, de.....de 2025.

Assinatura do(a) sujeito de pesquisa

Apêndice III – Solicitação de Autorização para Coleta de Dados

Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília



SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA COLETA DE DADOS

Venho, por meio deste documento, solicitar autorização para a realização de coleta de dados com professoras alfabetizadoras vinculadas à unidade SESI-SP sob sua gestão ou supervisão.

A referida coleta constitui etapa essencial da pesquisa de Pós-Doutorado que venho desenvolvendo, intitulada *“A trajetória constitutiva da atuação de professoras da rede SESI/SP e suas implicações para as práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização”*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (FFC/UNESP), campus de Marília/SP. O estudo, registrado sob o nº do projeto 5781, tem como objetivo investigar e problematizar as implicações das trajetórias constitutivas de professoras alfabetizadoras que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas da rede SESI-SP, considerando as memórias individuais da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como os processos de formação inicial, formação continuada e práticas cotidianas, compreendidos como elementos fundamentais que influenciam as formas pelas quais essas docentes conduzem o processo de alfabetização de seus alunos.

A escolha de investigar as percepções de professoras pertencentes ao quadro de colaboradores do SESI-SP mostra-se pertinente em virtude da amplitude e relevância das ações de formação continuada promovidas pela instituição — entre elas, o Programa Alfabetização Responsável (PAR) —, que se estendem a docentes e gestores de escolas públicas municipais do estado de São Paulo. Destaca-se, ainda, o comprometimento institucional com o desenvolvimento profissional docente, evidenciado pela promoção sistemática de espaços e tempos formativos que favorecem as trocas entre pares e a valorização dos saberes docentes. Um desses momentos é a Discussão Pedagógica Coletiva (DPC), encontro semanal que se configura como espaço privilegiado de diálogo e reflexão. É nesse contexto que se pretende realizar a coleta das narrativas escritas das docentes participantes da presente pesquisa.

Faz-se necessário esclarecer que a coleta de dados **não configura vínculo empregatício** de qualquer natureza entre a pesquisadora proponente e a instituição SESI, tratando-se de uma iniciativa de caráter **voluntário**, isenta de qualquer forma de pagamento ou contraprestação financeira.

As docentes que manifestarem concordância em participar da pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual estarão explicitadas as garantias de sigilo, anonimato e confidencialidade das informações. O documento também detalhará o modo de tratamento e armazenamento dos dados, em conformidade com as diretrizes do Conselho Nacional

de Pesquisa e com as disposições da Lei nº 13.709/2018 — Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).

Cumpre informar que a presente pesquisa foi devidamente submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, tendo recebido aprovação para seu desenvolvimento, conforme o Parecer nº 7.874.385 e o CAAE nº 90227225.7.0000.5406. Tal aprovação atesta que o estudo cumpre os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo o respeito à dignidade, à autonomia e aos direitos das participantes.

Você está em: Público > Confirmar Aprovação pelo CAAE ou Parecer

CONFIRMAR APROVAÇÃO PELO CAAE OU PARECER

Informe o número do CAAE ou do Parecer:

Número do CAAE: Número do Parecer:

Esta consulta retorna somente pareceres aprovados. Caso não apresente nenhum resultado, o número do parecer informado não é válido ou não corresponde a um parecer aprovado.

DETALHAMENTO

Título do Projeto de Pesquisa:
A trajetória constitutiva da atuação de professoras da rede SESI/SP e suas implicações para as práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização

Número do CAAE: Número do Parecer:

Quem Assinou o Parecer: Pesquisador Responsável:

Data Início do Cronograma: Data Fim do Cronograma: Contato Público:

Ressalta-se, ainda, que a autorização institucional solicitada à direção da unidade SESI-SP tem como propósito exclusivo a realização da coleta de dados no ambiente escolar, não implicando em qualquer interferência nas rotinas pedagógicas ou administrativas da instituição. Todas as ações serão planejadas em conjunto com a equipe gestora, de modo a preservar o bom andamento das atividades escolares e o bem-estar das participantes.

Por fim, coloca-se à disposição desta gestão qualquer documentação complementar que se faça necessária para a apreciação da proposta ou para fins de registro interno.

Respeitosamente,

Nathalia Cristina Amorim Tamaio de Souza
Pesquisadora de Pós-Doutorado
FFC/UNESP, Marília/SP
Contato: (16) 99136-0589
E-mail: nathalia.amorim@unesp.br

ANEXOS

**UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A trajetória constitutiva da atuação de professoras da rede Sesi/SP e suas implicações para as práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização

Pesquisador: Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90227225.7.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.874.385

Apresentação do Projeto:

Tomando como ponto de partida a percepção de professoras alfabetizadoras que lecionam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas do Serviço Social da Indústria do estado de São Paulo (rede Sesi/SP), este projeto de pesquisa objetiva investigar e problematizar as implicações de suas trajetórias constitutivas, considerando-se a rememoração da formação inicial, a formação continuada e os fazeres cotidianos, para a maneira como conduzem as práticas de ensino da leitura e da escrita ao alfabetizarem seus alunos. O corpus da pesquisa será constituído pelas narrativas dessas docentes, coletadas in loco (em momentos destinados à formação, denominados Discussão Pedagógica Coletiva e DPC).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo central da pesquisa se concentra em investigar e problematizar as implicações das trajetórias constitutivas de professoras alfabetizadoras, considerando-se a rememoração da formação inicial, a formação continuada e os fazeres cotidianos, para a maneira como conduzem as práticas de ensino da leitura e da escrita ao alfabetizarem seus alunos.

Objetivos Secundários:

Secundariamente, objetiva-se: Identificar e compreender os principais aspectos das práticas de ensino que as docentes destacam como relevantes e, portanto, se apropriam, bem como aqueles que pontuam, diretamente ou nas entrelinhas, como incoerentes/inconsistentes e que

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 - Prédio da Administração

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

Fax: (14)3402-1310

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.874.385

consideram passíveis de ressignificações, rearranjos ou relegações no processo construção de seus modos próprios de ser e de fazer como alfabetizadoras; Contribuir para a reflexão contínua sobre as práticas de ensino de leitura e escrita, tendo como parâmetro os estudos do letramento na perspectiva sociocultural, de modo que discussões formativas posteriores possam ser realizadas entre o grupo de professoras envolvido; Produzir considerações pertinentes aos estudos sobre formação de professoras alfabetizadoras, ao fornecer indícios acerca dos aspectos relevantes à atuação profissional de quem ensina a leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Riscos: O risco que pode estar contido nesta pesquisa diz respeito às possíveis críticas/comentários que, posteriormente, poderão ser realizados por leitores sobre trechos citados na pesquisa referentes às declarações dos sujeitos de pesquisa, ou no caso de constrangimento ou desconforto provocado por alguma questão e, embora a pesquisadora pretenda impedir ao máximo que este risco se manifeste, seu surgimento acarretará a imediata interrupção da coleta, se assim solicitado. O consentimento dos sujeitos não lhes ocasionará ônus financeiro, sendo de responsabilidade da pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa, caso ocorram. É importante acrescentar que os sujeitos não serão identificados na pesquisa e que seus nomes reais serão substituídos por nomes fictícios, por eles escolhidos.
- Benefícios: Geração de conhecimentos científicos sobre as potencialidades dos conhecimentos cotidianos para a formação e a prática de professoras alfabetizadoras, de modo a corroborar os estudos sobre sua validação e a incitar o investimento em discussões que encorajem, debatam e acolham suas inventividades, apostando em uma matriz menos verticalizada e mais dialogada de formação docente. Divulgação dos dados obtidos por meio de publicações, tais como artigos e trabalhos elaborados e apresentados em congressos da área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- O projeto de pesquisa está apto para análise ética deste Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).
- A pesquisa demonstra relevância social e científica, está devidamente estruturada, apresenta referencial teórico consistente, objetivos claros e metodologia coerente aos objetivos propostos.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 - Prédio da Administração

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

Fax: (14)3402-1310

E-mail: cep.marilia@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA**



Continuação do Parecer: 7.874.385

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- A folha de rosto foi preenchida adequadamente e assinada pelos responsáveis.
- O cronograma de execução apresentado é exequível, com previsão de início da coleta de dados para outubro de 2025.
- A pesquisadora apresenta o TCLE destinado participantes, conforme a especificidade da pesquisa.
- O roteiro das questões destinadas aos docentes foi apresentado.
- A pesquisadora apresenta a Carta de Compromisso do Pesquisador destinada à Coordenação do CEP.

Recomendações:

Aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 25/09/25, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "A trajetória constitutiva da atuação de professoras da rede SESI/SP e suas implicações para as práticas de ensino de leitura e escrita na alfabetização".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2591792.pdf	18/08/2025 17:34:08		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	18/08/2025 17:33:01	Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza	Aceito
Outros	Questoes_de_pesquisa.pdf	18/08/2025 17:31:30	Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_de_Pesquisa_cronograma_r	18/08/2025	Nathália Cristina	Aceito

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 - Prédio da Administração

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

Fax: (14)3402-1310

E-mail: cep.marilia@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA**



Continuação do Parecer: 7.874.385

/ Brochura Investigador	evisto.pdf	17:25:01	Amorim Tamaio de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_revisto.pdf	18/08/2025 17:24:37	Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 01 de Outubro de 2025

**Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737 - Prédio da Administração

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

Fax: (14)3402-1310

E-mail: cep.marilia@unesp.br

Anexo II – Plano de Ensino e atestado da disciplina



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Formação de professores à luz das contribuições da História Cultural
 Nível: Mestrado e Doutorado
 Parecer: Aprovado em Reunião Ordinária do Conselho do Programa de Pós-graduação em Educação em 06/11/2024
 Docente: Ana Clara Bortoleto Nery / Nathalia Cristina Amorim Tamaio de Souza

Data	06/11/2024	Data Desativação:	
Carga Horária Total:	45.	Carga Horária Teórica:	0.0 Carga Horária Prática: 0.0
Carga Horária Teórico/Prática:	45.	Carga Horária Seminário:	0.0 Carga Horária 0.0
Carga Horária	0.0	Carga Horária Extra	0.0 Número de Créditos : 3.0

Programa: Educação

Conteúdo:

1. A formação docente pelas lentes da História Cultural
2. Michel de Certeau: um olhar para os aspectos das práticas cotidianas
3. Michelle Perrot: um olhar para as táticas de subversão
4. Anne-Marie Chartier: um olhar para as artes de fazer escolares
5. Carlo Ginzburg: um olhar para os indícios

Ementa: Breve estudo da formação de professores no Brasil: do evidente ao negligenciado. A ideia de inventividade docente face ao conceito de “artes de fazer”, cunhado por Certeau. A escola e suas mico realidades. Cotidiano escolar como campo potente de pesquisa.

Bibliografia: CARVALHO, M. C.; HANSEN, J. A. Anne-Marie Chartier: historiadora das práticas culturais. Revista Pedagogia Contemporânea. São Paulo: Ed Segmento, vol. 3, pp. 28-43, 2009.
 CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
 CERTEAU, M. Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas. In: SZMRECSANY, M. I. (org.). Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. (Anais do encontro). São Paulo: FAU/ USP, 1985.
 CHARTIER, A-M. Alfabetização e formação de professores na escola primária. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.8, p.4-12, 1998.
 CHARTIER, A-M. Diálogo com Anne-Marie Chartier. Revista Espaço Pedagógico. Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 221-229, 2016.
 CHARTIER, A-M. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. In: V Semana da Educação. (Anais do evento). São Paulo: Fundação Victor Civitas, 2010.
 FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA

Disciplina: Formação de professores à luz das contribuições da História Cultural

Nível: Mestrado e Doutorado

Parecer: Aprovado em Reunião Ordinária do Conselho do Programa de Pós-graduação em Educação em 06/11/2024

Docente: Ana Clara Bortoleto Nery / Nathalia Cristina Amorim Tamaio de Souza

os cotidianos em educação. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Companhia das Letras, 1989.

PERROT, M. Mil maneiras de caçar. In: Projeto História. n. 17. São Paulo: EDUC, 1998.

SOUZA, N. C. A. T. Sobre as práticas "invisíveis" da docência: olhares a partir de pressupostos da História Cultural. Contrapontos. Itajaí: SC, v. 19, n. 1, p. 382-391, 2019.

VIDAL, D. G. Michel de Certeau: Historiador-vagabundo, jesuíta errante. Revista Pedagogia Contemporânea. São Paulo: Ed Segmento, pp. 76-91, [s.d.].

Objetivos: Identificar as possibilidades teóricas da História Cultural para a formação docente; Compreender a importância de se investigar os aspectos menos evidentes da formação docente, a fim de que se possa inferir a inventividade dos professores e acentuá-las nos percursos formativos; Subsidiar o reconhecimento dos estudos sobre as práticas cotidianas manifestadas por sujeitos comuns (professores), legitimando o potencial intrínseco aos fazeres docentes e desmistificando a ideia de sujeito passivo/receptor.

Critérios:



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

ATESTADO

ATESTAMOS que a Profa. Dra. Nathalia Cristina Amorim Tamaio de Souza, RG 44.113.271-6 - SSP, ministrou/ministra aulas aos discentes do Programa de Pós-graduação desta Unidade Universitária, conforme abaixo descrito:

Programa: Educação

Disciplina	Ano	Dt.Início	Dt.Término	Curso	Discentes	Hr/Aula
Formação de professores à luz das contribuições da História Cultural	2025	22/09/2025	24/09/2025	MD	22	33

Marília, 09 de abril de 2026



Assinado de forma digital por
Fabio Luis de Oliveira
Sabatini:25700440830
Dados: 2026.04.09 11:26:10
-03'00'

Fabio Luis de Oliveira Sabatini
Supervisor Técnico de Seção Substituto
Seção Técnica de Pós-Graduação

Anexo III – Avaliação da Supervisora

Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília



AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL

Apresento minha avaliação referente ao estágio pós-doutoral realizado pela Profa. Dra. Nathalia Cristina Amorim Tamaio de Souza, sob minha supervisão, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, *campus* de Marília, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Programa Institucional de Pós-Doutorado (PIPD).

No decorrer da execução do plano de trabalho, a pesquisadora conduziu as atividades com elevado nível de autonomia intelectual, rigor teórico-metodológico e precisão na condução das etapas previstas em seu projeto de pesquisa.

Além da pesquisa realizada, destaca-se sua inserção no Programa de Pós-Graduação, com participação no oferecimento de disciplina, contribuindo de forma substantiva para a formação dos discentes e para o conjunto das atividades acadêmicas. Sua atuação evidenciou domínio do campo de estudos e disposição para o trabalho coletivo.

Registra-se, ainda, a expressiva produção acadêmica decorrente do pós-doutorado, materializada em artigos científicos e comunicações em eventos, o que favoreceu a circulação e a consolidação dos resultados alcançados.

O relatório final apresenta organização rigorosa, encadeamento lógico e densidade analítica, refletindo com fidelidade as atividades realizadas. O documento recebeu avaliação positiva no âmbito institucional, em razão de sua qualidade.

Diante do exposto, considero que o estágio pós-doutoral foi realizado de forma plenamente satisfatória, em conformidade com o plano de trabalho e com as exigências da agência de fomento. A pesquisadora demonstrou maturidade acadêmica e consistente articulação entre produção científica, formação acadêmica e inserção institucional.

Documento assinado digitalmente
 ANA CLARA BORTOLETO NERY
Data: 24/06/2026 14:06:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ana Clara Bortoleto Nery
Supervisora do Estágio de Pós-Doutorado

COMPROVAÇÃO DAS PRODUÇÕES

Indícios de inventividade na prática de professoras alfabetizadoras: possibilidades para o (re)pensar da formação docente

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9857>

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza¹

Resumo: O presente artigo representa um recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em nível de doutorado. Seu objetivo consiste em apresentar uma reflexão sobre maneiras outras de se pensar a formação de professoras alfabetizadoras, tomando como pressuposto a inventividade presente em seus modos de ser, de fazer e de conduzir o ensino. Para a composição do *corpus* do estudo, recorreu-se a teses e dissertações defendidas em universidades públicas paulistas entre os anos de 2015 e 2019, com a finalidade de se identificar, a partir de indícios narrativos de seus pesquisadores, de que modo as professoras se apropriam, desviam ou reempregam as propostas formativas em suas práticas cotidianas. A análise do material coletado foi realizada à luz do referencial teórico-metodológico da História Cultural. Os apontamentos resultantes da investigação evidenciaram pistas de que as professoras alfabetizadoras, narradas nas pesquisas, expressam sua inventividade nas relações entre pares que protagonizam, nas orientações pedagógicas que ressignificam, nos múltiplos sentidos que produzem entre si e com seus alunos, na ordem que contravêm, ainda que sutilmente, enfim, nos rearranjos que fazem em contextos formativos. Desse modo, o investimento em discussões que encorajem, debatam e acolham essa(s) inventividade(s), apostando em uma matriz menos verticalizada e mais dialogada, mostra-se uma vertente promissora para a formação docente.

Palavras-chaves: formação docente, inventividade, professoras alfabetizadoras.

Evidence of inventiveness in the practice of literacy teachers: possibilities for (re)thinking teacher training

Abstract: This article is an excerpt from broader research, developed at the doctoral level. Its objective is to present a reflection on other ways of thinking about the training of literacy teachers, taking as a presupposition the inventiveness present in their ways of being, doing and conducting teaching. To compose the corpus of the study, we used theses and dissertations defended in public universities in São Paulo between 2015 and 2019, to identify, based on narrative evidence from their researchers, how teachers appropriate, divert or reuse training proposals in their daily practices. The analysis of the collected material was carried out in the light of the theoretical-methodological framework of Cultural History. The notes resulting from the investigation showed clues that the literacy teachers, narrated in research, express their inventiveness in the relationships between peers they play, in the pedagogical orientations they resignify, in the multiple meanings they produce among themselves and with their students, in the order they oppose, even if subtly, in short, in the rearrangements they make in formative contexts. Thus, the investment in discussions that encourage, debate and welcome this inventiveness(es), betting on a less verticalized and more dialoguing matrix, shows a promising aspect for teacher training.

Keywords: teacher training, inventiveness, literacy teachers.

Introdução

¹ Doutora em Educação pela UNICAMP. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP de Marília. E-mail: nathytamaio@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6280-1784>.

(...) no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Paulo Freire, 1983, p. 27.

A formação de professoras alfabetizadoras, seja aquela realizada inicialmente no curso de Pedagogia, ou a que se desenvolve ao longo da profissão de forma contínua, tem sido alvo constante de preocupações em pesquisas que abordam suas contribuições para as práticas de ensino (IMBERNÓN, 2010; 2016; LIBÂNEO, 2015; SOUZA, 2020; SOUZA; LOURENÇO; PASSALACQUA, 2020), especialmente da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Preocupações essas que são fruto da divergência entre as concepções de ensino de leitura e escrita mediadas pelas formações e incorporadas / ressignificadas pelos docentes e /ou da persistente dificuldade deles (dos docentes) para minimizar os desafios que a leitura e a escrita representam para seus alunos.

De acordo com Kleiman (1989), ao abordar o ensino da escrita na escola no final dos anos 1980, o contexto escolar tende a não favorecer as atividades de leitura e escrita, visto que nele, muitas vezes, estas baseiam-se em procedimentos de decodificação e codificação e constituem-se apenas em pretextos para cópias e outras atividades relacionadas à língua. Essa postura, nas palavras da autora, faz com que o estudante se perca em relação aos objetivos da leitura, começando a ler “sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe” (KLEIMAN, 1989, p. 30), bem como em relação à construção da escrita.

Em uma produção mais recente, a autora afirma que se focalizarmos a concepção do objeto de ensino - a língua escrita -, podemos concluir que, embora mais bem preparadas do ponto de vista dos objetivos visados, as práticas de uso da língua escrita mobilizadas atualmente na escola ainda trazem resquícios das décadas de 1980 e 1990 (KLEIMAN, 2014). Nessa direção, a autora conclui que:

[...] assim como o aluno não pode se limitar ao papel de consumidor acrítico de produtos e de ideias, o professor também deve se constituir num produtor dos seus próprios pensamentos, criando atividades de ensino significativas para o aluno por meio do engajamento em práticas para o acesso, seleção e uso de textos multimodais da cultura digital. Se é exigido da escola que forme sujeitos autônomos e emancipados e não autômatos, o ensino superior deve também formar professores que não se limitem a ‘aplicar’ teorias impostas pela academia (KLEIMAN, 2014, p. 89).

Assim sendo, a necessidade de uma formação que oportunize aos professores ensinar a ler e escrever com base na seleção de textos autênticos, integrais, diversificados e que façam parte do cotidiano de seus alunos, faz-se urgente. Trata-se de uma formação em que a mediação docente seja orientada para que os alunos aprendam modos de ler e de escrever que lhes permitam entender que o sentido do texto não é um resultado automático da relação entre grafemas e suas correspondências sonoras, e que o propósito da leitura e da escrita tem suas próprias especificidades (GUEDES-PINTO, 2002; TERZI, 1995).

Ainda que o processo formativo formal seja inegavelmente importante para o aprimoramento constante do trabalho docente, o presente estudo assume o pressuposto de que há um movimento tático e autoral situado entre a formação de professores e professoras e as práticas de ensino que desenvolvem cotidianamente. Tal movimento, aqui denominado inventividade (CERTEAU, 1994), que se manifesta em reações, falas, olhares, gestos, pontos de vista, registros escritos, na bricolagem² entre o tradicional e as apropriações e em outros aspectos nem sempre percebidos.

Diante do exposto, o objetivo geral da pesquisa consistiu em inferir a inventividade docente, por meio de indícios, na relação entre a formação de professoras alfabetizadoras e as práticas de ensino da leitura e da escrita, a partir da análise de teses e dissertações produzidas entre os anos de 2015 e 2019 em programas de pós-graduação em Educação das três universidades estaduais paulistas (Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e Universidade de São Paulo – USP).

Para atingir tal objetivo, a opção metodológica da pesquisa incidiu na realização de estudo qualitativo do tipo bibliográfico, o qual fornece contribuições teóricas ao percurso investigativo mediante orientações temáticas, referenciais, além de fornecer novas possibilidades investigativas.

O olhar para os dados suscitados nos referidos trabalhos fundamenta-se no referencial teórico da História Cultural. Tomando a ótica de autores como Certeau (1985; 1994; 1996) e Chartier (2000; 2007; 2016), a formação de professores é entendida como um processo que prevê um conjunto de prescrições / orientações que podem balizar o

² Oriundo do francês, o termo *bricolage* se refere a um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de diferentes elementos culturais.

trabalho docente, sem, de forma alguma engessá-lo. Isso porque, apesar de as formações (institucionais ou não), muitas vezes representarem um *espaçotempo* de supervisão e padronização de condutas, defende-se que os professores tenham mecanismos próprios, ou “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) para driblar / desviar / rejeitar o que não condiz necessariamente com suas realidades ou necessidades; ou para se apropriar / reempregar / ajustar / ressignificar o que lhes parecer pertinente e fizer sentido quando integrado a situações cotidianas.

Como se pode notar, o referencial da História Cultural apregoa a ideia de que só se aprende algo quando são estabelecidos sentidos / significados. Em outras palavras, e reiterando a epígrafe que anuncia esta Introdução, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido e cultivando-o em situações reais.

Fundamentação teórica

Antes de trazer à luz quaisquer formas de explicação sobre como a pesquisa que baliza este artigo se configurou, faz-se necessário problematizar o conceito central que mobilizou seus contornos: a inventividade docente.

Afinal, o que é inventividade? O que pode ser considerado inventivo? O sentido lexical nos traz definições para este adjetivo, como: *Que tem o dom de inventar, de criar coisas a partir da imaginação, da prática, dos próprios saberes, de dar novos usos a coisas existentes; engenhoso, criador*. Mas, seria este o significado aqui impresso? Em parte, sim, mas não somente.

Michel de Certeau, que representa um dos autores essenciais para a fundamentação deste estudo, apresenta-nos o conceito de inventividade atrelado a termos como astúcia, criatividade, inteligência, ‘maneiras de fazer’; palavras que, de fato, se assemelham àquelas aludidas no dicionário. No entanto, o autor agrega profundidade ao conceito ao relacioná-lo a ações dos ‘mais fracos’ nas organizações sociais.

Os sujeitos comuns lançam mão de sua inventividade, seja como forma de escape, de existência e/ou de resistência de situações de controle. Nos diversos exemplos citados pelo autor em suas obras, assim como os citados por Perrot (1998), a inventividade, ora chamada de furtividade ou, ainda, ‘arte de dar golpe’, se manifesta de múltiplas maneiras, sendo em alguns casos um pouco mais evidente, enquanto, em outros, mais camuflada. O que se coloca em discussão, no entanto, não é o destaque para a maior proporção ou a

maior nitidez do ato inventivo, como se configurassem uma transgressão mais expressiva, mas a compreensão de que ele se apresenta em diferentes nuances. A inventividade não ‘é’, ela ‘se faz’.

Como é característico do referencial adotado (História Cultural), Certeau e outros autores que também desenvolvem reflexões envolvendo a inventividade, não fazem uso de definições inflexíveis para definir precisões e objetividades e tampouco para gerar comprovações. Ao contrário, reconhecem as sinuosidades existentes em diferentes contextos, evitando dicotomias, como obediência *versus* subversão, teoria *versus* prática, inventivo *versus* acomodado.

Pensando nessa possibilidade de redimensionar um conceito, e com apoio nas ideias centrais de Certeau (1994; 1996), ressalto que o olhar sobre inventividade produzido neste texto diz respeito a ações táticas – impregnadas de criatividade, astúcia – de sujeitos (neste caso, professoras alfabetizadoras) em narrativas sobre suas práticas cotidianas, que podem ser expressas na descrição de olhares (e mudanças de olhares), na combinação entre o tradicional e as apropriações, no jogo de palavras, nas histórias, na bricolagem de diferentes elementos culturais para a construção de um modo próprio de ressignificar, imbricado ao que lhes é dado para consumo (em contexto de formação inicial ou continuada).

Nesse sentido, apostar na existência da inventividade docente e pressupor que ela se manifesta, mesmo que sutilmente, na prática desenvolvida pelas professoras, significa acreditar que a realidade está repleta de ações que “curto-circuitam as encenações institucionais” (CERTEAU, 1994, p. 41) e que não há uma transposição direta entre o que aprendem nos cursos de formação, sejam eles mais tradicionais ou não, e o que realizam ao alfabetizarem seus alunos.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de base bibliográfica, que tem como fonte um conjunto de teses e dissertações que analisam as relações entre a formação de alfabetizadoras e as práticas de ensino de leitura e escrita, a inventividade pôde ser captada nas narrativas de pesquisadores e em suas formas de compreenderem as práticas por eles estudadas. Embora não se trate de um estudo que toma a prática em si para a produção de conhecimento, acredita-se que as maneiras como os pesquisadores as narram trazem indícios (pistas, sinais) de como a inventividade pode se manifestar em situações cotidianas.

Metodologia

Diante da intenção deste estudo de compreender a inventividade docente a partir de indícios, é possível que o leitor deste texto esteja buscando situar a viabilidade da realização de uma pesquisa cujo material de análise é composto por teses e dissertações.

Embora o termo ‘práticas’ seja constantemente empregado pelos autores que adoto como referência, faz-se oportuno destacar que a História Cultural contempla, também, a análise de um conjunto de estudos e/ou documentos que tomam a prática como objeto de estudo, tais como as pesquisas bibliográfica e documental. Inventariar resultados de pesquisa pode constituir-se em uma prática metodológica como operação tática (CERTEAU, 1994), no campo do conhecimento acadêmico, inspirada nas artes de fazer. Inclusive, Certeau, ao tecer os passos que delimitaram os caminhos em sua pesquisa:

[...] articulou questões teóricas, métodos, categorias e pontos de vista para dialogar com o que havia sido pensado a respeito, fazendo uso de conceitos e procedimentos para formular seu próprio repertório e modos de ver a questão. O percurso metodológico realizado por Certeau [...] consistiu, principalmente, em alternar a análise descritiva de algumas maneiras de fazer [...] com usos de uma literatura científica suscetível de fornecer hipóteses que permitam levar a sério a lógica desse pensamento que não se pensa (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 42-43).

Ainda na obra citada, os autores dissertam sobre as possibilidades de pesquisa “*nos/dos/com os cotidianos*”, o que legitima tanto aqueles estudos realizados em campo, nos quais o pesquisador, participante ou observador, coleta dados referentes ao que deseja identificar em determinado contexto, como aqueles respaldados por métodos que envolvem aplicação de entrevistas ou questionários com os sujeitos que fornecerão a fonte de dados para análise; ou mesmo aqueles que se pautam em produções de outros pesquisadores ou em documentos (anais de congressos; arquivos oficiais; registros históricos) a fim de localizar indícios sobre o objeto delimitado e explorá-lo com base em formulações teóricas.

Dentre elas, idealizou-se ao presente estudo um direcionamento à problematização *dos cotidianos* e *das práticas* a partir da terceira possibilidade mencionada, ou seja: dos aspectos levantados por pesquisadores que realizaram estudos majoritariamente empíricos, a fim de observar os detalhes incorporados em suas produções que permitam inferir a inventividade docente na formação de professoras alfabetizadoras.

Quanto à seleção das pesquisas, optou-se pela região Sudeste e, mais especificamente, pelas universidades públicas estaduais paulistas pelos seguintes critérios: familiaridade prévia com os trabalhos e seus pesquisadores, integrantes de

grupos de estudos conhecidos por adotarem a perspectiva de ensino da leitura e da escrita defendida na pesquisa realizada; necessidade de realizar uma delimitação; constatação de concentração significativa de pesquisas aderentes à busca efetuada – o que certamente decorre da quantidade elevada de programas de pós-graduação – na região sudeste/ território paulista/ universidades estaduais.

O quadro a seguir indica quais foram as teses e dissertações selecionadas:

Quadro 1: Teses e Dissertações selecionadas

Título da pesquisa	Abreviatura*	D ou M**	Autora	PPG - Universidade	Ano
Da vivência à elaboração: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental	P1	D	Maria da Conceição Costa	Educação / USP / São Paulo	2015
Organização e funcionamento do Programa Sala de Leitura nas escolas da diretoria de ensino de Presidente Prudente	P2	M	Josany Leme da Silva Batista	Educação / UNESP / Presidente Prudente	2015
A escrita na formação inicial docente: o que escrevem os futuros professores?	P3	M	Bruna Fabiane Baptistella	Educação / UNESP / Rio Claro	2015
Como a prática de leitura da professora, através da literatura em sala de aula, pode contribuir na formação da criança leitora	P4	M	Cristiane Begalli Evangelista	Educação / UNICAMP / Campinas	2015
O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do Ensino Fundamental	P5	M	Vera Lúcia Fellipin dos Santos	Educação / USP / São Paulo	2015
A supervisão de estágio: interlocuções sobre a inserção de professores em formação nas escolas de Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	P6	D	Rita de Cássia Cristofoleti	Educação / UNICAMP / Campinas	2015
Alfabetização e letramento: ampliação dos saberes didáticos por meio da formação continuada online	P7	M	Marilene Bortolotti Boraschi	Educação / UNESP / Presidente Prudente	2015
Projeto colaborativo de avaliação do desempenho escolar: contribuições para a formação de professores da Educação Básica	P8	M	Railene Menezes Naranjo Policaro	Educação / USP / São Paulo	2015
Alfabetização no Ensino Fundamental: novas bases curriculares	P9	M	Natalia Bortolaci	Educação / USP / São Paulo	2015
O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria	P10	D	Marissol Prezotto	Educação / UNICAMP / Campinas	2015
A formação continuada de professores/as nas cidades de Campinas e Hortolândia: um balanço do período de 2000 a 2012	P11	M	Raquel Pereira Alves	Educação / UNICAMP / Campinas	2015

O ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola	P12	D	Iracema Santos do Nascimento	Educação / USP / São Paulo	2016
Práticas pedagógicas no ensino de leitura nas séries iniciais: o processo de constituição de uma professora	P13	M	Fernanda Caroline Teixeira	Educação / UNICAMP / Campinas	2016
Leitura Fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?	P14	D	Fabiana Bigaton Tonin	Educação / UNICAMP / Campinas	2016
As representações de práticas de ensino de leitura e escrita no processo de elaboração do Programa Ler e Escrever: prioridade na escola municipal	P15	D	Silvia Aparecida Santos de Carvalho	Educação / UNICAMP / Campinas	2016
(Re)ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)	P16	M	Bárbara Pereira Leme Barletta	Educação / USP / São Paulo	2016
Projetos didáticos em salas de alfabetização: desafios da transposição didática	P17	M	Elaine Cristina Rodrigues Gomes Vidal	Educação / USP / São Paulo	2016
O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: resultados da experiência em Campinas	P18	M	Eliana Aparecida Barbosa Boscolo	Educação / UNESP / Rio Claro	2016
A voz de uma professora - formadora que se inventa e reinventa a partir da/com/na escola	P19	M	Renata Barroso de Siqueira Frauendorf	Educação / UNICAMP / Campinas	2016
Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?	P20	M	Renata Rossi Fiorim Siqueira	Educação / USP / São Paulo	2018
A sala de aula como espaço de interlocução e produção de sentidos	P21	M	Giovana Tolesani Camargo Barbosa	Educação / UNICAMP / Campinas	2018
A professora-pesquisadora-iniciante e seus outros: caminhos partilhados na invenção de ser professora	P22	D	Vanessa França Simas	Educação / UNICAMP / Campinas	2018
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: as estratégias e táticas de apropriação de uma alfabetizadora e seus formadores	P23	D	Edna Rosa Correia Neves	Educação / USP / São Paulo	2018
Modos de ensinar a ler e a escrever: alfabetização como uma prática cultural	P24	D	Mariana Bortolazzo	Educação / UNICAMP / Campinas	2019
Interlocuções no contexto de pesquisa com professoras iniciantes em turmas de alfabetização	P25	M	Daniele Aparecida Biondo Estanislau	Educação / UNICAMP / Campinas	2019

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

* Refere-se à abreviatura atribuída a cada pesquisa, cuja ordem se baseia na cronologia crescente.

** D = Nível de Doutorado; M = Nível de Mestrado.

No que se refere à escolha de entender a inventividade docente por meio de indícios, ressalta-se que este estudo toma o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) como método de investigação. Sobre ele, pode-se afirmar que se “trata da construção de um conhecimento que busca a totalidade sobre um objeto cujo acesso só se dá de maneira

indireta” (AGUIAR; FERREIRA, 2021, p. 6), ou seja, através de sinais que são, segundo Ginzburg (1989), “zonas privilegiadas” para interpretar uma realidade que é “opaca”.

Aguiar e Ferreira (2021), ao abordarem as possibilidades do paradigma indiciário para o estudo de narrativas escritas, sugerem que cada narrativa indica os caminhos a serem percorridos para sua análise – que deve ser flexível – mas essa flexibilidade não inviabiliza a atenção para alguns elementos presentes nas narrativas. Assim, diante das temáticas abordadas nas teses e dissertações, criteriosamente resenhadas, e tomando as contribuições teórico-metodológicas de Ginzburg (2012) no que se refere a elementos formais que auxiliam a decifração de indícios, foi possível notar similaridades entre as pesquisas, como o uso frequente de determinadas palavras. Realizou-se, então, a verificação de palavras mais recorrentes nos resumos das teses e dissertações com recurso da ferramenta *PowerPoint* e sua extensão *Pro Word Cloud*, que possibilitaram a construção de uma nuvem de palavras³, conforme mostra a imagem:

Figura 1: Relação de palavras mais frequentes nas pesquisas



Fonte: Elaboração da autora.

A frequência da ocorrência de palavras percebida configurou importante pista sobre o que se estuda nas pesquisas, permitindo que, como forma de análise de dados, as teses e dissertações fossem organizadas em blocos, cujos títulos representassem seus enfoques comuns. Foram eles:

³ As palavras, em ordem alfabética, são: alfabetizadora; alfabetização; alunos; aprendizagem; contexto; diálogo; Educação Básica; ensino; entrevista; escola; escrever; escrita; estágio; formação continuada; formação inicial; leitura; ler; livros; narrativa; Pedagogia; PIBID; PNAIC; prática; professores; saberes; sala; sentidos; teórico; textos; universidade.

Quadro 2: Focos de interesse de acordo com as temáticas das pesquisas

Foco de interesse	Pesquisas	Total
A formação da futura professora	P3 / P6	2
A formação da professora atuante	P7 / P10 / P13 / P17 / P22 / P25	6
Programas e políticas voltados à alfabetização	P2 / P8 / P11 / P15 / P16 / P18 / P19 / P23	8
Práticas no ensino da leitura e da escrita	P1 / P4 / P5 / P9 / P12	5
Produção de sentidos entre professoras e alunos	P14 / P20 / P21 / P24	4

Fonte: Elaboração da autora.

Os focos de interesse elencados emergiram da apreciação das temáticas priorizadas nas pesquisas e das palavras mais recorrentes nos textos. Cada um deles abrange um conjunto de assuntos que de alguma maneira se relacionam.

Resultados e Discussão

Com as pesquisas lidas, resenhadas e organizadas em focos de interesse por aproximação temática, pôde-se dar início ao processo de inferir os indícios da inventividade docente, ou ainda das *inventividades*, no plural, dada a constatação de que elas não se expressaram de uma única maneira, e tampouco revelaram homogeneidade em seus sentidos, já que não há homogeneidade nas práticas.

Em cada foco de interesse foi possível notar diferentes faces inventivas nas práticas das professoras narradas e analisadas nas teses e dissertações. Embora a maioria das pesquisas não tivesse assumido a opção deliberada de se atentar a indícios de atos inventivos, estes foram constatados em todas elas; em algumas foram inferidos com um pouco mais de nitidez, enquanto em outras, exigiu-se um olhar ainda mais atento aos detalhes sorrateiros que, embora inicialmente parecessem habituais, trouxeram pistas importantes ao trabalho.

No primeiro foco de interesse, cuja tônica incidiu na formação inicial de professoras, a inventividade foi inferida em escritas / registros de licenciandas, que colocaram em xeque o controle oriundo das práticas na universidade e abriram espaço para uma expressão de escrita autêntica, não se limitando à realização de tarefas e

anotações exclusivamente acadêmicas. As narrativas construídas em ambas as pesquisas analisadas apresentam situações que, embora sejam contextuais e partam de experiências pessoais, fornecem pistas para o entendimento da temática discutida neste texto. As autoras mostram, nas suas análises, que o lugar da futura professora, apesar de efêmero e cercado de controle (um dia se está aluna/estagiária, no outro não se está mais), é um lugar que produz sentidos, com as relações que estabelece, e deixa marcas que registram falas, existências e inventividades, seja nas conversas de supervisão de estágio, nas produções escritas acadêmicas ou mesmo nos bilhetes anotados no canto do caderno.

O foco de interesse sobre a formação da professora atuante, por sua vez, trouxe diferentes nuances da inventividade. As pesquisas apresentaram pontos de vista que, ora se aproximavam, ora se contradiziam, mostrando que, mesmo propostas formativas aparentemente semelhantes, podem suscitar reações e percepções antagônicas, representando, em alguns casos, aspectos positivos e, em outros, fortes tensões. Assim, o que era considerado como ato inventivo em algumas pesquisas, não o era necessariamente em outras.

Por um lado, as considerações tecidas pelas autoras, ao longo de suas pesquisas, permitem a compreensão de que a formação docente se desenrola ‘apesar’ das iniciativas institucionais de formação continuada, que muitas vezes não correspondem aos reais anseios das professoras e que ainda tentam homogeneizar suas maneiras de ensinar. Depreende-se, desse modo, que a própria formação que acontece no cotidiano das escolas em que as professoras trabalham pode ter o efeito de enunciar microtáticas (CERTEAU, 1994) individualizadas ou grupais em relação aos discursos hegemônicos de formação.

Por outro lado, uma segunda interpretação possível aponta para o fato de que as ações deliberadas de formação continuada, sejam elas oriundas de cursos, programas ou da própria gestão pedagógica local, precisam se atentar ao que acontece nas práticas cotidianas de sala de aula, ao que as professoras têm a dizer e ao que esperam, em termos de orientação teórico-prática, para aprimorarem o trabalho que realizam – neste caso, o ensino da leitura e da escrita, especialmente.

De modo geral, este foco de interesse indicou que a formação entre pares, desenvolvida com os professores em seu próprio lócus de trabalho, além de melhor corresponder às expectativas e necessidades das professoras, as possibilitaram driblar as estratégias formativas dominantes e criar seus modos de fazer. Diante disso, refletiu-se sobre a importância de as formações institucionalizadas cumprirem o papel de favorecer

a aprendizagem teórico-prática da profissão, pois conforme Chartier (2010), os professores têm necessidade de saberes científicos e não param de introduzir em sua cultura profissional categorias de análise que esclarecem suas práticas.

Como uma espécie de extensão do foco de interesse sobre a formação continuada, se inscreveu o foco que abarcou os programas e políticas voltados à alfabetização. Nele, foram apresentadas pesquisas que tematizaram as implicações de alguns programas formativos para a formação docente. Assim como no foco anterior, houve relatos discrepantes em relação a uma mesma iniciativa. Tal constatação levantou a suposição de que são as reapropriações e os fazeres dos sujeitos praticantes que determinam, de certo modo, os encaminhamentos de uma proposta formativa.

Os trabalhos que compõem este foco apontaram o reconhecimento de que as tensões emergentes do desalinhamento entre as ações de programas formativos e as expectativas das docentes, por mais que despertem sentimentos de desacolhimento quando sentidas, fazem parte do processo de formação e transformação de todos os envolvidos. As reapropriações que as professoras, sujeitos das pesquisas, manifestaram em seus modos de pensar e agir evidenciam que as atividades de formar ou de ser formado, de ensinar ou de aprender, não significam fazer uma transposição direta de conteúdos e práticas (CHARTIER, 2010).

Assim, enquanto em algumas narrativas a inventividade residiu na capacidade de os formadores conduzirem processos ajustados ao contexto, beneficiando as práticas docentes, em outras, foi justamente a “arte de dar golpes” (PERROT, 1998) nas orientações formativas que sinalizou a invenção.

O foco de interesse que se debruçou nas práticas no ensino da leitura e da escrita, desvelou elementos importantes para a construção de práticas capazes de enriquecer o trabalho docente, tais como o registro frequente e a leitura e literatura – entusiasmada e bem performática – para os alunos. Essas práticas parecem ter dado artifícios para as professoras revisitarem, apreciarem e reorganizarem o ensino a partir das próprias experiências, mantendo o que foi considerado exitoso e ressignificando o que inicialmente não surtiu o efeito desejado.

Por fim, o foco que debateu as produções de sentido entre professoras e alunos explicitou que as atividades realizadas cotidianamente em sala de aula envolvem acordos, negociações e modos de fazer que refletem como os sujeitos enredados no processo educativo atribuem sentidos ao que ensinam ou aprendem. Uma das práticas mais recorrentes nas narrativas, considerada elucidativa de tais produções, foi a prática de

leitura, a qual permitiu que professoras e alunos manifestassem sua liberdade inventiva de compreensão para além do que costuma ser esperado pelas escolas ou mesmo pelos que idealizaram as obras, impregnadas da “ordem dos livros” (CHARTIER, 1994). Pôde-se inferir que a inventividade que subjaz a relação entre uma professora e seus alunos, se dá na medida em que tais sujeitos produzem sentidos, criam seus próprios modos de fazer e seus acordos / negociações em um contexto que, historicamente, é marcado pelo controle – a escola.

Considerações finais

As diferentes expressões da inventividade que puderam ser inferidas mostraram que, muitas vezes, a formação oferecida às professoras, seja em âmbito nacional, por meio de programas formativos, ou local, mediada pelas equipes gestoras, dialoga pouco com as necessidades enfrentadas na prática profissional. Por esta razão, ainda que as apropriações, os desvios e os reempregos sejam esperados, haja vista que as docentes não fazem uma transposição direta daquilo que aprendem, a ausência de uma formação que invista na ampliação do repertório de conhecimentos para a diversificação e bricolagem nos modos de ensinar, tende a reforçar o persistente descompasso entre o que se espera e o que, de fato, se efetiva no processo formativo docente.

Admitindo os limites das considerações aqui tecidas, por serem oriundas de uma amostra específica de pesquisas, que compreendem um período determinado (2015-2019), pondero que a inventividade se faz presente nas práticas das professoras alfabetizadoras, conscientemente ou não, e que esta configura uma imprescindível tática para as docentes existirem e resistirem em meio a determinações que, geralmente, são pensadas *para* elas e não *com* elas, e que o investimento em discussões que encorajem, debatam e acolham essa(s) inventividade(s), apostando em uma matriz menos verticalizada e mais dialogada, mostra-se uma vertente promissora para a formação docente.

Referências

AGUIAR, T. B.; FERREIRA, L. H. Paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.
- CHARTIER, A-M. Diálogo com Anne-Marie Chartier. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 221-229, 2016.
- CHARTIER, A-M. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. In: **V Semana da Educação**. (Anais do evento). São Paulo: Fundação Victor Civitas, 2010.
- CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, 2000.
- CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2007.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. de Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GINZBURG, C. **História noturna: decifrando o sabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Companhia das Letras, 1989.
- GUEDES-PINTO, A L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação de profissionais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação de professores: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.
- KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.
- LIBÂNIO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca da integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática – teoria e pesquisa**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-65.

PERROT, M. Mil maneiras de caçar. In: **Projeto História**. n. 17. São Paulo: EDUC, 1998.

SOUZA, N. C. A. T. Práticas de ensino da leitura e formação de professores: contribuições do PNAIC. **Linha Mestra**, n. 40, p. 28-37, 2020.

SOUZA, N. C. A. T.; LOURENÇO, R. S. S. L.; PASSALACQUA, F. G. M. A receptividade de professores alfabetizadores às iniciativas de formação continuada: entre apropriações, desvios e reempregos. In: SANTOS, D. R.; MADUREIRA, N. L. V. (Orgs.). **Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente**. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020, p. 39-48.

TERZI, S. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

Agradecimentos

Agradeço ao CNPq pelo apoio financeiro à pesquisa.

Submissão: 25/10/2024. **Aprovação:** 25/11/2024. **Publicação:** 18/12/2024.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O MOVIMENTO DE SEUS TERMOS, MODELOS E PARADIGMAS AO LONGO DO TEMPO

Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço¹

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza²

Resumo: Neste artigo objetivamos analisar os termos, modelos e paradigmas que consubstanciaram a Formação Continuada de Professores nas últimas décadas, identificando o movimento de seu percurso constitutivo. Para tanto, partimos da contextualização dos aspectos históricos, políticos e normativos nos quais seus pressupostos formativos e estruturais encontram-se fundamentados, buscando uma definição conceitual capaz de demarcar as denominações que foram atribuídas ao longo do tempo a essa modalidade de formação, a partir do referencial teórico nacional e estrangeiro que nutre o campo de estudos em questão. Enquanto apontamentos resultantes da investigação empreendida, destacamos: ainda que o percurso histórico da Formação Continuada evidencie a intenção de superar o obsoleto modelo da racionalidade técnica e que mudanças positivas possam ser conjecturadas, o cenário atual continua revelando falhas decorrentes da desconsideração de fatores como as necessidades formativas específicas dos professores.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. História da formação docente. Educação.

CONTINUING TRAINING OF TEACHERS AND THE MOVEMENT OF THEIR TERMS, MODELS, AND PARADIGMS OVER TIME

Abstract: In this paper we intend to analyze the themes, models and paradigms that have embodied the Continuing Education of Teachers in recent decades, identifying the movement of its constitutive path. To this end, we start from the contextualization of the historical, political and normative aspects in which its formative and structural assumptions are grounded, seeking a conceptual definition capable of demarcating the denominations that have been attributed over time to this modality of formation, based on the national and foreign theoretical

¹ Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC/UNESP/CNPq). Email: rayanaalonghin@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7384-1543>.

² Pós-doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília). Doutora em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC/UNESP/CNPq). Email: nathytamaio@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6280-1784>.

framework that nourishes the field of studies in question. As notes resulting from the research undertaken, we highlight: although the historical path of Continuing Education shows the intention to overcome the obsolete model of technical rationality and that positive changes can be conjectured, the current scenario continues to reveal failures resulting from the disregard of factors such as the specific formative needs of teachers.

Keywords: Continuing teacher training. History of teacher education. Education.

Introdução

No curso da história da Formação Continuada de Professores, as denominações e significações usualmente utilizadas para caracterizá-la vêm sendo compostas de singular intencionalidade, conectando-se a diversos modelos que norteiam suas práticas. Conhecê-los, para que possam ser tecidas considerações sobre a articulação entre as práticas de formação e o desenvolvimento profissional dos professores, se faz, a nosso ver, essencial. Tal conhecimento parte do pressuposto de que os projetos e as ações desenvolvidas se caracterizam de acordo com os distintos conceitos, objetivos e metodologias que o fundamentam, distinguindo-se, também, na maneira como se manifestam no cotidiano escolar e nas aprendizagens docentes, levando-se em conta que a amplitude dos modelos empregados nas políticas educacionais decorre do fato de que não se tem muita clareza do modelo formativo que orienta a Formação Continuada.

Sabe-se que há diversos estudos e programas sendo desenvolvidos com o objetivo de favorecer a construção de políticas públicas que possam reverter os baixos indicadores de desempenhos escolares, apontados em todo o país, porém, apresentam-se, no decorrer da trajetória brasileira, programas, projetos e ações com nomenclaturas que variam desde “capacitação em serviço” até programas de “atualização” e “aperfeiçoamento”, “reflexão sobre a prática” e, mais recentemente, a “formação permanente”.

Em todos esses programas é possível notar um engajamento para que a percepção de racionalidade técnica seja gradativamente minimizada, por meio de um consenso teórico que defende a importância do processo “*continuum*” ao longo da

vida, articulado com as necessidades formativas de seus participantes e indispensável para o desenvolvimento profissional docente.

Nessa direção, Castro e Amorim (2015) afirmam que, na própria Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), no que corresponde aos profissionais da educação, apresenta-se uma dispersão de conceitos, considerando-se que em seis artigos, identifica-se o uso das formulações “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”, reforçando uma flutuação terminológica e aparente indecisão lexical.

Considerando o exposto, no presente artigo³, propomo-nos a traçar e analisar os termos, modelos e paradigmas que consubstanciaram a Formação Continuada de Professores ao longo do tempo. Para isso, realizamos um estudo sistemático de natureza teórica, fundamentando-nos nas discussões provenientes da literatura nacional e estrangeira da área.

Termos empregados para designar a Formação Continuada de Professores

De acordo com Gatti (2008, p. 57), não existe clareza terminológica sobre o que é considerado Formação Continuada. A autora ressalta que “as discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história”.

Reforçando essa dificuldade em definir os modelos formativos realizados nos últimos anos, Ribas (2000) afirma que o impasse consiste no fato de as variadas concepções presentes nos projetos formativos ao longo do tempo serem compostas historicamente, conforme a perspectiva e concepção de ser humano, educação,

³ Cumpre informar que o artigo ora apresentado representa parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em nível de doutorado, que tematizou a formação docente com ênfase no estudo de programas de formação continuada (LOURENÇO, 2020).

escola, professor, e ensino, intrínsecas ao currículo de cada época. No entanto, segundo Marin (1995), a compreensão dessa terminologia faz-se necessária, partindo-se do pressuposto de que é com base nos conceitos subjacentes aos termos utilizados que as ações formativas são posteriormente desenvolvidas.

Assim, para expor o panorama de ações formativas e sua pluralidade de conceitos empregados, Prada (1997) elaborou o quadro explicativo abaixo, conceituando os variados termos, significados e perspectivas metodológicas usados na denominação dos programas de formação ao longo das últimas décadas.

Quadro 1 - Termos para Formação Continuada de Professores

Termos	Finalidade
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso. Concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos. Recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.

Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Retreinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p. 88-89).

A análise do quadro permite verificar as diferenças entre as concepções orientadoras dos processos formativos, de acordo com as mudanças ocorridas no campo político, filosófico, econômico e cultural ao longo dos anos.

As análises realizadas por Marin (1995), visando compreender tais terminologias, identificaram a abrangência dos termos usualmente utilizados no curso da história para abarcar o mote da “educação continuada”, destacando a incorporação de diferentes elementos presentes nas definições de “reciclagem”, “capacitação”, “aperfeiçoamento” e “treinamento”, de forma a possibilitar o desenvolvimento profissional, dependendo da perspectiva, dos objetivos ou dos aspectos referentes ao processo educativo.

A autora ressalta a ênfase posta no modelo de “reciclagem” dos professores, termo comumente encontrado na bibliografia sobre formação docente, principalmente nos anos de 1980, envolvendo ações de qualificação profissional, abrangendo diversas áreas do conhecimento, e vinculando as universidades em parcerias com as secretarias de educação através de simpósios, congressos, seminários, encontros, cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação. No entanto, segundo a mesma autora, a principal inadequação em relação ao uso desse termo para a área educacional, deve-se ao fato de tal terminologia prestar-se somente para:

[...] caracterizar processos de modificação de objetos e materiais: papéis que podem ser desmanchados e refabricados, copos e garrafas que podem ser serrados e decorados para outras finalidades, ou ainda, moídos para que sua matéria-prima se transforme em novos objetos, ou até mesmo o lixo que seja processado para ter nova função como adubo. Como se depreende desses exemplos, o material sujeito a tal processo está sujeito a alterações radicais, incompatíveis com a ideia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica. (MARIN, 1995, p.14)

A autora ressalta ainda que nessa perspectiva, as propostas desencadeadas na área educacional sob uso do termo “reciclagem” ou “aperfeiçoamento” resultaram em inúmeras ações de “capacitação”, assumindo como principal objetivo vender propostas formativas fechadas, aceitas em nome de uma hipotética melhoria, implicando em convencimento, persuasão e doutrinação. Propostas essas reduzidas a “cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial” (MARIN, 1995, p. 14).

Canário (1994) reitera que os processos empregados nos moldes da “reciclagem” são encarados como um processo cumulativo e linear que tende a assumir de forma dominante, um modo fortemente escolarizado, em que um conjunto de ações de reciclagem é oferecido a um público abstrato através de um catálogo.

Marin (1995) ao analisar o termo “treinamento”, reforça que ele também se mostra inadequado à área educativa, já que está relacionado à capacidade de realizar tarefas meramente mecânicas. Reforça que esse conceito traduz a intenção de tornar perfeito algo imperfeito/inacabado, corrigindo falhas. Nessa direção, enfatiza que não

é mais possível, hoje, “pensar no processo educativo como aquele conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, sob pena de negar a raiz da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano” (p.16).

A autora segue concluindo que ao longo dos anos, os processos de Formação Continuada de Professores foram realizados sob diversas formas, de acordo com as concepções vigentes em cada época, resultando na propagação de uma racionalidade técnica, lamentavelmente identificada na Formação em Serviço até os dias atuais. A autora segue professando que os termos “educação permanente”, “formação continuada” e “educação continuada” se voltam “para a formação de professores, para a pesquisa em educação, para os compromissos institucionais educacionais e dos profissionais que atuam em todas essas áreas” (1995, p. 17), considerando-se que:

[...] a terminologia educação continuada pode ser utilizada para uma abordagem mais ampla, rica e potencial, na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentária, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora. [...] O uso do termo educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão. (MARIN, 1995, p.19)

Santos (2010) endossa a percepção supracitada ao admitir que as expressões “reciclagem”, “capacitação” e “treinamento” têm sido paulatinamente substituídas (ao menos no âmbito do discurso) por novos termos, como “formação contínua” e “formação em serviço”. Porém, esclarece que:

[...] os novos termos são empregados, atualmente, para adjetivar as mesmas práticas de antes: cursos e mais cursos, promovidos ora pelas agências formadoras e ora pelas agências empregadoras, em sua maioria fora do horário de trabalho dos professores, aos sábados, durante a noite, depois de uma exaustiva jornada, ou ainda nos períodos de férias. (SANTOS, 2010, p.15)

Crítica análoga a essa é feita posteriormente por Gatti, Barreto e André (2011), ao identificarem que, nos últimos anos, no Brasil, o modelo clássico de Formação Continuada consolidado historicamente, permaneceu no âmbito do “treinamento”, “aprimoramento”, “capacitação” e “atualização”, baseando-se nas iniciativas de “renovação pedagógica”. Por esse ângulo, em estudos anteriores, Gatti e Barreto (2009, p. 200), já haviam enfatizado que o conceito de “aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial”.

Em oposição a essa perspectiva, Falsarella (2004) apresenta os resultados de pesquisas empreendidas sobre o tema Formação Continuada, considerando-a um “*continuum*”, que tem início na formação inicial e se estende como um processo permanente:

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (FALSARELLA, 2004, p. 227)

Frente ao cenário revelado, consideramos que a formação inicial não é o bastante para que os professores exerçam efetivamente a docência, tendo em vista as constantes mudanças às quais esses sujeitos são submetidos e, ainda, as inúmeras necessidades de construção de conhecimentos e competências que possam auxiliá-los diante dos desafios que surgem em suas práticas pedagógicas. Contudo, no nosso entendimento, a Formação Continuada não expressará efeitos significativos se for pensada essencialmente para preencher lacunas de uma Formação Inicial insuficiente. Acreditamos que sua função social e educativa deve munir os docentes de estratégias para lidarem com as dificuldades que surgirem no exercício da profissão, a fim de que avanços possam ser conseguidos e o desenvolvimento profissional se torne tangível. Nessa perspectiva, a Formação Continuada é concebida não somente como necessária, mas, como advoga Freitas (2002), uma “política global para o profissional da educação”.

Em linhas gerais, defende-se que a formação dos professores deve acontecer de maneira contínua, alicerçada na busca por uma evolução permanente. Tal

evolução compreende desde a trajetória pré-profissional até o desenvolvimento da carreira, superando, assim, a visão dissociada entre formação inicial e continuada, pois, embora sejam constituídas de fases curriculares distintas, elas devem perseguir o mesmo objetivo, qual seja: o desenvolvimento profissional de seus professores. Isto possibilita que a formação de professores possa ser conceituada como um processo permanente, acompanhando o professor ao longo de toda sua trajetória profissional, organizando-se de forma sistematizada e contextualizada.

À vista disso, Tardif e Raymond (2000), afirmam que os saberes dos professores são construídos ao longo de sua história de vida, pois interiorizam conhecimentos, técnicas, crenças e valores, os quais estruturam e compõem sua personalidade e as relações que os envolvem. Esses conhecimentos, por sua vez, são frequentemente (re)atualizados e (re)utilizados no exercício da profissão, possibilitando a dimensão do “saber fazer” e do “saber ser” dos professores à medida que os saberes são incorporados por meio da socialização profissional, fundamentando sua prática. Sendo assim “os saberes experienciais do professor e de sua profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorrem, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 223).

Em conformidade com essa concepção, Gatti e Barretto (2009) destacam a importância do conceito de “desenvolvimento profissional docente”, que, embora seja relativamente recente, pressupõe uma formação integral e permanente ao longo da carreira. Essa conceituação permeia o campo da Formação Continuada de Professores, a partir de inúmeras pesquisas que voltaram seu olhar à identidade profissional docente, abarcando a necessidade de se atender às diferentes demandas modificadas ao longo da carreira profissional. Vale destacar que o protagonismo docente representa uma prerrogativa nesse contexto, na medida em que o professor assume o seu papel enquanto principal responsável por seu desenvolvimento profissional, reconhecendo os saberes inerentes à sua prática, percurso e identidade.

Autores como Nóvoa (1991) e Zeichner (1993), referem-se à necessidade de se pensar a Formação Continuada como um processo de constante reflexão sobre a

própria prática, numa perspectiva emancipadora que valorize o pensamento e a experiência do professor como elementos essenciais na construção de novos saberes e competências profissionais. Partindo dessa perspectiva, Zeichner (1993) considera o movimento a favor da formação do professor prático reflexivo como uma reação contra o fato de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros, alheios à sala de aula, determinam como instrução.

Em síntese, buscou-se nestes apontamentos, apresentar a pluralidade de terminologias, conceitos e significados utilizados para abarcar o campo da Formação Continuada docente ao longo dos últimos anos. Nesse movimento, pode-se delinear o entendimento de que os projetos, políticas e cursos realizados, principalmente sob o leque dos termos ‘treinamento’, ‘reciclagem’, ‘capacitação’ e ‘atualização’, não avançaram, devido, sobretudo, ao seu formato mecanicista e instrumental e à falta de intencionalidade da prática, retirando o cerne fundamental de fazer o professor refletir sobre os seus problemas e descobrir suas fragilidades formativas, demonstrando, além de um esvaziamento dos conceitos e dos objetivos formativos, um descompasso presente entre o que a literatura da área defende e o que a política efetiva.

Relacionando-se a essas questões, apresentamos na próxima seção, os modelos e paradigmas da Formação Continuada de Professores.

Modelos e Paradigmas da Formação Continuada de Professores

Assim como apresentamos os termos empregados para conceituar a Formação Continuada de professores nos últimos anos, também consideramos pertinente elencar alguns dos modelos e paradigmas compilados nos estudos que influenciaram os processos de Formação Continuada de Professores. Tais modelos serão apresentados obedecendo a uma ordem cronológica, iniciada por Eraut (1987), acompanhada por Ferry (1987), Nóvoa (1991), Demailly (1992), Pacheco e Flores (1999) e, mais recentemente, Imbernón (2016).

Mesmo respeitando o modo de sistematização dos autores referenciados, identificam-se em suas caracterizações diferentes concepções e ênfases conferidas

sob determinadas necessidades, objetivos e práticas formativas, implícitas no processo de Formação Continuada proposto, principalmente no que se refere aos aspectos pessoais, profissionais e institucionais.

Com base na síntese realizada por Pacheco e Flores (1999), e com a finalidade de sustentar a exposição iniciada na presente seção, apresentamos, num primeiro momento, os quatro paradigmas considerados por Eraut (1987) como dominantes no campo da Formação Continuada de Professores, cujas nomenclaturas são compreendidas como: Paradigma da Deficiência, do Crescimento, da Mudança e da Solução de Problemas. Esses paradigmas estão dispostos no quadro abaixo:

Quadro 2 - Paradigmas de Formação, Por Eraut (1987)

Paradigmas	Características
Da Deficiência	- Um professor apresenta fragilidades formativas devido à desatualização da formação inicial e à falta de competências para a atuação prática. - A formação contínua surge assim, como uma forma de preenchimento de saberes e destrezas ou de resposta a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela Administração Central do que pelos professores. - A determinação das áreas prioritárias (impostas aos professores) e a tipologia (predeterminada) da formação são algumas das características deste paradigma em que prevalece a lógica da administração.
Do Crescimento	- A formação contínua do professor situa-se numa lógica de experiência pessoal e numa finalidade de desenvolvimento profissional. - Valoriza-se a experiência pessoal e profissional dos professores que assumem um papel ativo no seu processo de formação.
Da Mudança	- A formação é perspectivada como um processo de negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a escola e em função da necessidade de reorientar os saberes e competências do professor.

De Solução de Problemas	- Parte-se do princípio de que a escola é um local no qual emergem constantemente problemas que serão solucionados quando diagnosticados pelos professores, que são os atores que mais diretamente intervêm nas situações educativas reais.
-------------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Pacheco & Flores (1999, p. 129-130).

No mesmo ano, Ferry (1987) sugere três modelos principais de análise para explicar as práticas de Formação dos Professores, cujos cernes são: as aquisições e resultados a obter, o tipo de processo e a dinâmica da situação formativa. Modelos esses, cujos fundamentos básicos são caracterizados, de acordo com o processo de socialização estabelecido entre os sujeitos envolvidos na formação, conforme mostra o quadro:

Quadro 3 - Modelos de Formação, por Ferry (1987)

MODELOS	CARACTERÍSTICAS
Centrado nas Aquisições	- Formar implica adquirir ou aperfeiçoar determinados saberes ou técnicas cuja finalidade consiste em garantir um nível definido de competência. - O processo de formação organiza-se em função de resultados a obter, obedecendo a uma lógica racional. - Trata-se de um dos modelos mais enraizados nas instituições em que os conteúdos e os objetivos, predeterminados por quem concebe a formação, são uma realidade exterior ao formando, prevalecendo uma relação hierárquica entre teoria e prática.
Centrado no Processo	- A formação é conceituada de modo mais flexível incluindo todo o tipo de experiências realizadas durante o processo formativo. - O formando é visto como um agente da sua própria formação, realçando-se o significado e a singularidade das situações formativas com as quais continuamente aprende. - A ênfase é colocada no processo e não nos resultados da formação.

Centrado na Situação	- O objetivo da formação consiste em saber analisar e interrogar-se sobre a realidade, pelo que a prática assume uma importância crucial no processo formativo. - O formando empreende um trabalho sobre si próprio em função das situações que enfrenta, mediante um processo de reestruturação do conhecimento num contexto prático. - O formando é encarado como observador/analista, pelo que a confrontação e a interrogação sobre a realidade na qual vai atuar constituem estratégias importantes.
-----------------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Pacheco & Flores (1999, p. 129-130).

É importante destacar que no modelo centrado nas aquisições, a formação tem a precípua função de desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos e, seguindo essa lógica, o professor é visto como um objeto de formação. Já no modelo centrado no processo, considera-se toda a experiência vivida pelo sujeito participante no processo formativo e, assim, ele é concebido como agente autônomo de sua própria formação. Por sua vez, o terceiro modelo, centrado na situação, parte do pressuposto de que a formação deve fomentar a reflexão e a análise da prática educativa. Nesse prisma, o professor é encarado como um observador e investigador de sua própria prática e, conseqüentemente, de todo o processo a ser realizado.

Sintetizando as ideias de Eraut (1987) e Ferry (1987), e baseados na mesma perspectiva de problematizar as diferentes concepções presentes nos processos de Formação Continuada de Professores realizados nos últimos anos, Pacheco e Flores (1999) identificaram algumas semelhanças e diferenças na compreensão das intenções implícitas em sua estrutura e organização, nas quais os diferentes objetivos e necessidades articulam-se na oferta por cada tipo de formação. Assim, os autores evidenciam que os modelos e perspectivas apresentados diferem-se no que diz respeito à centralidade da formação, seja institucional, pessoal, ou na escola enquanto espaço problematizador.

Em todos esses casos, o professor se coloca como principal agente da mudança pretendida e, na medida em que compreende seu papel e protagonismo na ação formativa, nota-se, nos modelos analisados, processos distintos no que se refere a práticas de socialização e participação docente, articulando-se com os diferentes objetivos e necessidades buscadas. Portanto, com a finalidade de contribuir com a reflexão e síntese dos modelos de Formação Continuada discutidos hodiernamente, torna-se imprescindível apresentar, também, mais dois grupos de modelos formativos, identificados nos estudos de Nóvoa (1991), intitulados: Modelos Estruturantes e Modelos Construtivistas.

Quadro 4 - Modelos de Formação Continuada, por Nóvoa (1991)

MODELOS	CARACTERÍSTICAS
Modelos Estruturantes	Neste grupo se inserem os modelos Universitários e Escolares. São organizados previamente a partir de racionalidade científica e técnica, e aplicados a diversos grupos de professores.
Modelos Construtivistas	Neste grupo se inserem os modelos Contratual e Interativo-Reflexivo de Demailly (1992). São organizados a partir de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Nóvoa (1991).

Com base no exposto, Nóvoa (1991, p. 21) defende os Modelos Construtivistas, por terem maior impacto em realidades e necessidades formativas e, por conseguinte, maior potencial de suscitar mudanças em concepções e práticas docentes, alicerçado na defesa da promoção de uma Formação Continuada que “contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”.

Da mesma forma, no ano seguinte, Demailly (1992) propõe quatro categorias principais para enquadrar a formação de professores. Mesmo considerando que nem sempre os modelos de Formação Continuada de Professores realizados nos últimos

anos tenham se apresentado de forma pura, segundo o autor eles podem ser classificados em quatro categorias existentes na prática de ensino e formação:

Quadro 5 - Modelos de Formação Continuada, Por Demailly (1992)

MODELOS	CARACTERÍSTICAS
Modelo Universitário	Caracteriza-se pela relação recíproca entre formador e formando, em que as competências pessoais e profissionais do formador são consideradas importantes para o formando. Nesta relação o formador é visto como um mestre, tendo como responsabilidade a transmissão de seus conhecimentos teóricos e de seu saber já constituído. Este tipo de formação pode ser encontrado em alguns cursos de pós-graduação <i>latu sensu</i> e <i>stricto sensu</i> , entre outros
Modelo Escolar	Organizado e estruturado por instâncias de poder exteriores onde os formadores não são responsáveis pelo programa nem por decisões administrativas. A formação acontece por meio da transferência de conhecimentos, resulta, em grande parte, na atenção aos objetivos da instituição e restringe as expectativas dos professores.
Modelo Contratual	Caracteriza-se por meio de diversas modalidades oferecidas conforme negociação entre os diferentes parceiros. Estes estão ligados por uma relação de troca ou contratual do programa pretendido, modalidades materiais e ações pedagógicas da aprendizagem.
Modelo Interativo- reflexivo	Define-se pelo regime de aprendizagem mútua entre os formandos e uma ligação à situação de trabalho. Com o objetivo de resolver problemas reais do contexto escolar. O formador funciona como um mediador no processo de reflexão e resolução dos problemas.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Demailly (1992).

Com base nos modelos apresentados, Demailly (1992) ressalta que, no plano individual, a Forma Universitária mostra-se mais eficiente, embora no plano coletivo o modelo Interativo-Reflexivo apresente-se mais eficaz – tendo em vista, a possibilidade de menor resistência por parte dos formandos/docentes. Considera-se, assim, o

modelo de formação interativo-reflexivo como uma forma mais organizada e produtiva no processo de ensino-aprendizagem, como defende Nóvoa (1991, p. 89), ao afirmar a importância do ensino “como atividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e cada opção é fruto de um processo de deliberação”.

No entanto, é importante destacar que os modelos supracitados devem servir como modelos teóricos de análise, e não como modelos práticos de intervenção, pois “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos e metodológicos” (NÓVOA, 1991, p. 20).

Ainda na busca por conceituar os modelos formativos desenvolvidos no curso da história, tendo em vista suas possibilidades e fragilidades, Imbernón (2016) em estudos mais recentes, apresenta as duas definições de processos formativos, assim entendidos:

Quadro 6 - Modelos de Formação Continuada apresentados por Imbernón (2016)

Modelos	Características
Modelo de formação permanente baseado no treinamento docente	Muitos professores estão acostumados a fazer cursos e a participar de seminários nos quais o ministrante é o especialista que define o conteúdo e o desenvolvimento das atividades. Em um curso ou em uma sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados que se espera adquirir estão claramente especificados e costumam ser apresentados em termos de conhecimentos ou de desenvolvimento de habilidades.
Modelo individual de formação permanente	Este modelo se caracteriza por ser um processo no qual os próprios professores planejam e realizam as atividades de formação que acreditam poder facilitar sua própria aprendizagem. Os docentes aprendem muitas coisas por si mesmos, por meio da leitura, da conversa com os colegas, da experimentação de novas estratégias de ensino, do confronto reflexivo com sua própria prática diária, da própria experiência pessoal.

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Imbernón (2016, p. 143).

A respeito da formação permanente, faz-se importante resgatar, ainda, as contribuições trazidas por Paulo Freire. Para o autor, esta deve ser pautada pelo diálogo e pela construção conjunta do conhecimento. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, ele enfatiza que “não se pode ensinar sem dialogar” (FREIRE, 2011, p. 73). Tal abordagem contrasta com modelos tradicionais de ensino, nos quais o professor assume o papel de transmissor de saberes. Para Freire, a formação contínua deve criar um espaço de troca, a partir da qual educadores e alunos possam se engajar em um processo colaborativo. Esse diálogo não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também favorece a criação de uma cultura de aprendizagem em que todos são participantes ativos.

Outro ponto vital destacado por Freire sobre a formação permanente é a conscientização crítica. O educador não deve apenas ensinar conteúdos, como também ajudar os alunos a compreenderem seu contexto social e a reconhecerem as desigualdades que permeiam a sociedade. Freire afirma que “a educação deve ser um ato político” (FREIRE, 1996, p. 21). Assim, a formação permanente deve habilitar os professores a abordarem temas sociais e políticos em suas práticas, promovendo uma educação que contribua para a transformação social. Ao desenvolver a consciência crítica, os educadores se tornam agentes de mudança, impactando os alunos, em contexto de sala de aula, e suas comunidades.

Ademais, Freire ressalta a importância da reflexão na prática pedagógica. Para ele, “não basta saber; é preciso também saber fazer e saber fazer saber” (FREIRE, 2011, p. 44). Essa afirmação implica que a formação continuada deve incluir momentos de autoavaliação e de compartilhamento de experiências entre educadores. A reflexão sobre a prática é essencial para a construção de uma identidade profissional robusta e para a inovação pedagógica. Dessa forma, a formação permanente se transforma em um espaço de apoio e crescimento, permitindo que os educadores revisitem e aprimorem suas abordagens.

Por fim, a formação permanente de professores, conforme defendido por Paulo Freire, é um compromisso essencial com uma educação libertadora. A integração de diálogo, conscientização crítica e reflexão prática configura um modelo de formação que visa não apenas a atualização dos conteúdos, mas também a formação de cidadãos críticos e engajados.

Em suma, nota-se uma indicação clara, nos autores referenciados (DEMAILLY, 1992; ERAUT, 1987; FERRY, 1987; FREIRE, 1996; 2011; PACHECO; FLORES, 1999; IMBERNÓN, 2016; NÓVOA, 1991;), no que concerne às mudanças constatáveis nos modelos e paradigmas de formação, do clássico para o interativo-reflexivo – nos quais, atualmente, a experiência adquirida e as necessidades apresentadas são priorizadas.

Nesse sentido, a título de encerramento, inferimos que as discussões teóricas presentes na literatura da área sobre a Formação Continuada, por um lado, fomentam ações articuladas às reflexões sobre as necessidades dos professores, ao seu desenvolvimento profissional e às demandas institucionais. Enquanto, por outro, descortinam premissas básicas que permanecem representando um desafio a ser superado no delineamento das políticas de formação docente desenvolvidas.

Considerações Finais

Os apontamentos resultantes de diversas pesquisas e debates presentes nas pautas educacionais das últimas décadas nos permitem constatar um consenso teórico dos limites e das possibilidades referentes à Formação Continuada de Professores, direcionando-nos para a exigência, cada vez maior, de que essa modalidade formativa passe a assumir sua função enquanto elemento primordial de avanço para o desenvolvimento profissional. Esta posição é firmada, principalmente, por autores como Canário (1994); Fullan (1993); Gatti (2008); Gatti e Barretto (2009); Imbernón (2016); Libâneo (1999, 2001); e Nóvoa (2009), que confirmam a urgência de que as políticas, projetos e ações formativas sejam capazes de envolver a participação dos professores, através do desenvolvimento de processos reflexivos

fundamentais para o enfrentamento dos anseios e das necessidades decorrentes de seu contexto profissional.

No entanto, apesar da inegável importância atribuída às propostas de Formação Continuada, que se mostram decisivas para a melhoria da qualidade da educação, os balanços realizados sobre seus impactos e potencialidades efetivas de inovações e melhorias, revelam falhas presentes na efetivação de ações formativas bem-sucedidas que, de modo geral, ainda reproduzem a estrutura curricular de base tradicionalista, com ofertas apriorísticas de conteúdo.

Além disso, prevalece uma concepção transmissiva da formação, caracterizada por meio de palestras, seminários, oficinas e cursos rápidos e descontinuados, nos quais a teoria é precedida da prática, desconsiderando as expectativas e necessidades formativas dos professores, bem como o contexto local no qual estão inseridos e seu papel principal enquanto protagonistas ativos do processo reflexivo que deveria ser promovido (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011). Depreendemos, com base nas contribuições dos autores estudados na presente investigação, que esse formato equivocado oferece escassas contribuições para a melhoria das práticas dos professores, não sendo capaz de atender aos propósitos fundamentais do desenvolvimento profissional docente requerido nos tempos atuais.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: que futuro? In: AMIGUINHO, A; CANÁRIO, R. (Orgs.). **Escolas e mudança:** o papel dos centros de formação. Lisboa: Educa, 1994, pp. 13-58.

CASTRO, M. M. C; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan-abr. 2015.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (org.). **Professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

ERAUT, M. Inservice Teacher Education. In: DUNKIN, M. J. **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford: Pergamon Press, 1987, pp.730-743.

ESTRELA, M. T. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. **Revista de Educação**, vol. XIV, nº 1, 2001, pp. 27- 48.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FERRY, G. **Le trajet de laformation**. Paris: Dunod, 1987.

FULLAN, M. **Change Forces**: Probing the Depths of Educational Reform. London: Falmer Press, 1993.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se seguem. 19. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v.23, no. 80, set. 2002.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, jan./abr, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Orgs.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e Prática. Goiania: Editora Alternativa, 2001. pp. 53-60.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos**: para quê? São Paulo: Cortez, 1999.

LOURENÇO, R. S. S. L. **A potencialidade formativa dos programas abrangentes de formação continuada de professores**: o caso PNAIC. 2020. 253f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara/SP, 2020.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**, 36, p. 3-20, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

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

PACHECO, J. A.; FLORES, M. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Editora do Porto, 1999.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

SANTOS, V. L. F. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à "reconcepção" da profissão docente. **Interface da Educação**, Paranaíba, v. 1, n.1, p. 5-19, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 209-244. Dezembro/2000.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

Recebido em outubro de 2024

Aprovado em dezembro de 2024.

**COLABORAÇÃO UNIVERSIDADE–ESCOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE
PELOS PARES: DAS NECESSIDADES ÀS POTENCIALIDADES****UNIVERSITY–SCHOOL COLLABORATION AND PEER-BASED
TEACHER EDUCATION: FROM NEEDS TO POTENTIALITIES****COLABORACIÓN UNIVERSIDAD-ESCUELA Y FORMACIÓN DOCENTE
ENTRE PARES: DE LAS NECESIDADES A LAS POTENCIALIDADES.**

Flávia Graziela Moreira Passalacqua¹
Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza²

RESUMO

O presente artigo analisa a parceria estabelecida entre uma universidade pública e escolas de Educação Básica, viabilizada pelo projeto formativo “Pacto de Formação pelos Pares – PFP”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC). O objetivo central consiste em examinar essa experiência a partir de um recorte específico: o mapeamento das potencialidades consideradas essenciais para a consolidação de uma prática docente bem-sucedida. A investigação, de caráter qualitativo, fundamenta-se na metodologia da pesquisa colaborativa e adota a Análise de Conteúdo como procedimento de interpretação dos dados. As informações foram produzidas a partir de observações, reuniões formativas com professores articuladores oriundos de dezoito escolas de um município do interior paulista, encontros do grupo de pesquisa e questionários abertos aplicados aos participantes. Os resultados revelaram tanto atributos já consolidados pelas escolas e seus docentes, configurados como potencialidades reais, quanto aspectos que ainda se apresentam como desafios a serem alcançados, denominados potencialidades buscadas. Esses indicadores possibilitaram a identificação das principais necessidades formativas, oferecendo subsídios para a elaboração de estratégias voltadas ao fortalecimento de futuras ações de formação continuada.

Palavras-chave: formação docente; parceria universidade–escola; necessidades formativas.

ABSTRACT

This article examines the partnership established between a public university and Basic Education schools, made possible through the formative project “*Peer Training Pact – PTP*”, developed by the Study Group and Proposals on the Education of the Contemporary Educator (GEPFEC). The main objective is to analyze this experience through a specific lens: the mapping of potentialities considered essential for the consolidation of effective teaching practices. This qualitative investigation is grounded in the methodology of collaborative research and adopts Content Analysis as the procedure for data interpretation. The information was produced through observations, formative meetings with teacher coordinators from eighteen schools in a municipality in the interior of São Paulo state, research group meetings, and open-ended questionnaires applied to the participants. The results revealed both attributes

¹ Pós-Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Bauru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6619-3069>, e-mail: flavia.passalacqua@unesp.br.

² Pós-Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6280-1784>, e-mail: nathalia.amorim@unesp.br.

already consolidated by the schools and their teachers – defined as actual potentialities – and aspects that still emerge as challenges to be achieved, referred to as aspired potentialities. These indicators enabled the identification of the main formative needs, providing support for the development of strategies aimed at strengthening future continuing education initiatives.

Keywords: teacher education; university–school partnership; formative needs.

RESUMEN

Este artículo analiza la alianza establecida entre una universidad pública y escuelas de educación básica, posible gracias al proyecto "Pacto de Formación entre Pares (PFP)", desarrollado por el Grupo de Estudios y Propuestas sobre la Formación del Educador Contemporáneo (GEPFEC). El objetivo principal es examinar esta experiencia desde una perspectiva específica: mapear el potencial considerado esencial para consolidar una práctica docente exitosa. La investigación cualitativa se basa en una metodología de investigación colaborativa y adopta el análisis de contenido como procedimiento de interpretación de datos. La información se obtuvo a partir de observaciones, reuniones de capacitación con docentes coordinadores de dieciocho escuelas en un municipio del interior del estado de São Paulo, reuniones del grupo de investigación y cuestionarios abiertos aplicados a los participantes. Los resultados revelaron tanto atributos ya consolidados por las escuelas y sus docentes, configurados como potencial real, como aspectos que aún se presentan como retos por alcanzar, denominados potencial buscado. Estos indicadores permitieron identificar las principales necesidades de formación, ofreciendo bases para la elaboración de estrategias dirigidas a fortalecer futuras acciones de formación continua.

Palabras clave: formación docente; alianza universidad-escuela; necesidades de formación.

INTRODUÇÃO

Sabemos que as ações de formação docente representam fator crucial para a melhoria da qualidade da educação e que não há como suprir as necessidades encontradas no cotidiano escolar sem a existência de uma formação de professores que seja permanente, isto é, que conjugue a formação inicial e a continuada em um espectro progressivo de novos aportes de conhecimento e de ressignificação dos conhecimentos adquiridos (Santos, 2010). Nessa mesma direção, as políticas educacionais, ancoradas em resultados de pesquisas e avaliações de desempenho de estudantes da Educação Básica, vêm evidenciando, desde meados da década de 1980, uma preocupação crescente com a qualidade da formação docente, destacando a relevância das propostas de formação em serviço, concebidas em perspectiva reflexiva, coletiva e colaborativa (Lourenço e Souza, 2025).

A formação continuada em serviço, nesse contexto, caracteriza-se por práticas que se inscrevem na própria jornada de trabalho docente, contemplando simultaneamente as dimensões do ensinar e do aprender. Tal modalidade ocorre, sobretudo, no locus de atuação profissional – a escola – e tem como premissa basilar o

protagonismo dos professores.

Mapeamentos e estados da arte sobre a formação de professores, como os elaborados por André (2002), Brzezinski e Garrido (2006) e Brzezinski (2014), enfatizam tanto a valorização de iniciativas colaborativas e parcerias formativas quanto a intensificação de pesquisas sobre a formação continuada. Essas autoras ressaltam a necessidade de privilegiar metodologias empíricas, voltadas à compreensão das demandas formativas ao longo das diferentes etapas da carreira docente, bem como à identificação de estratégias capazes de atendê-las de modo a potencializar os resultados da formação docente, as práticas pedagógicas e, em última e fundamental instância, a aprendizagem dos estudantes.

É sob esse horizonte que o presente estudo se insere, com o propósito de apresentar e analisar uma estratégia de identificação de necessidades formativas de professores, concebida no âmbito de uma iniciativa de formação continuada em serviço, denominada Pacto de Formação pelos Pares (PFP).

O PFP resulta de uma parceria, estabelecida no período de 2018 a 2019, entre a Secretaria de Educação de um município do interior paulista, responsável pela condução de formações junto a equipes de dezoito escolas, e o Grupo de Estudos e Propostas sobre a Formação do Educador Contemporâneo (GEPFEC), vinculado à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara (FCLAr/UNESP). Essa articulação teve por finalidade planejar e implementar processos formativos *in loco* com docentes representantes de escolas públicas, a partir do mapeamento das necessidades formativas gerais e específicas de cada unidade participante.

De acordo com Zabalza (1998), a necessidade é configurada pela discrepância entre a realidade tal como se apresenta e as possibilidades de como ela deveria ou poderia ser. Nesse sentido, refletir sobre o tema das necessidades no âmbito educacional implica considerar o esforço de delinear ações mais eficazes voltadas ao professorado e aos demais profissionais que compõem a instituição escolar (Rodrigues e Esteves, 1993).

Considerando tratar-se de um processo complexo e de longa duração, os encaminhamentos formativos assumiram diferentes movimentos, dos quais este artigo recorta o levantamento das potencialidades, reais e buscadas, mais relevantes aos contextos de atuação dos professores envolvidos no PFP. Participaram da pesquisa dezoito articuladores, sendo um integrante de cada escola e a coleta de dados foi

realizada em abril de 2019.

A análise dos dados emergentes desse levantamento fundamentou-se em um estudo qualitativo de natureza colaborativa, metodologicamente sustentado pelos procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Ainda que os resultados aqui apresentados sejam preliminares, tendo em vista a continuidade prevista para o projeto, eles sinalizam indicativos significativos para o aprimoramento das ações formativas, entre os quais se destaca a expectativa docente por processos de formação que respondam de maneira efetiva a problemas cotidianos, de caráter eminentemente prático.

Nas seções subsequentes, detalharemos o percurso metodológico da pesquisa e apresentaremos os principais indícios evidenciados pela análise realizada.

2. A FORMAÇÃO PELOS PARES: DO MÉTODO À ESTRUTURA DAS FASES

Considerando que o PFP se constituiu a partir da proposição de um objeto de conhecimento comum entre pesquisadores e profissionais da educação – a formação continuada em serviço – adotou-se, como abordagem metodológica, a pesquisa colaborativa de caráter qualitativo.

A pesquisa colaborativa, conforme explicitam Desgagné, Ferreira e Sousa (2007), pressupõe um engajamento efetivo entre profissionais da educação (docentes e equipe gestora das escolas) e pesquisadores da universidade, com vistas a abarcar e compreender aspectos ou fenômenos da prática cotidiana, delimitados como recortes ou objetos de investigação. Importa sublinhar que tal modalidade analítica não requer que os docentes assumam responsabilidades técnicas relativas ao processo de pesquisa em si, mas que participem como co-construtores, implicados de forma ativa na análise de dimensões específicas de sua própria prática pedagógica. Essa participação busca favorecer a construção compartilhada de sentidos e a compreensão do fenômeno pesquisado *in loco*.

Nessa perspectiva, a exploração investigativa pode se desdobrar em duas vertentes principais:

[...] para o pesquisador, que faz dela um objeto de investigação, será atividade de pesquisa, para os docentes, que a veem como uma ocasião de aperfeiçoamento, será atividade de formação. O pesquisador deverá se ajustar as duas atividades em consequência, acumulará os papéis de pesquisador e de formador (Desgagné, Ferreira e Sousa, 2007, p. 24).

Além disso, o PFP buscou mediar a interlocução entre a comunidade universitária, representada pelo grupo de pesquisadores, e a comunidade escolar, composta pelos profissionais da educação. Tal mediação mobilizou um processo dinâmico, exigindo “[...] do pesquisador que enquadra o projeto, o movimentar-se tanto no mundo da pesquisa quanto no da prática” (Desgagné, Ferreira e Sousa, 2007, p. 24). Nessa perspectiva, coube ao pesquisador orientar a produção de conhecimentos de modo que ela resultasse de um processo colaborativo, reflexivo e mediado, articulando teoria e prática, bem como a cultura acadêmica e a cultura pedagógica consolidada pelos professores.

Tendo em vista que o PFP configurou uma parceria entre a UNESP Araraquara e a Escola de Educação Básica, o projeto organizou-se em duas frentes complementares: a primeira, vinculada ao GEPFEC, responsável pelo desenvolvimento de estudos sobre formação continuada de professores; e a segunda, representada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), situada no interior do estado de São Paulo, responsável pela gestão da rede de escolas de Ensino Fundamental participantes do projeto.

A coordenação do PFP foi composta por cinco profissionais da educação, docentes da SME e, simultaneamente, membros do GEPFEC. O núcleo de formação incluiu, ainda, três coordenadores pedagógicos, doze docentes polivalentes dos anos iniciais e três docentes especialistas em componentes curriculares específicos do Ensino Fundamental I (Educação Física, Artes e Língua Inglesa³). Esses dezoito profissionais, denominados articuladores, atuavam em diferentes escolas do município, sendo responsáveis pela multiplicação das formações em seus lócus de atuação.

No âmbito do Grupo GEPFEC, as responsabilidades abrangeram o oferecimento de subsídios acadêmicos relacionados à formação pelos pares, incluindo planejamento e coordenação de reuniões e ações formativas com os membros da Secretaria envolvidos no grupo de pesquisa, de modo que estes pudessem capacitar os articuladores nas escolas de Educação Básica. Aos pesquisadores que integram também a SME incumbiu-se a tarefa de preparar reuniões formativas mensais com os articuladores, oferecendo suporte e orientações nas decisões relacionadas à implementação da formação pelos pares.

Os articuladores, por sua vez, participavam das reuniões formativas, realizavam leituras indicadas, promoviam e organizavam a formação pelos pares durante as Horas

³ Esse era o grupo de componentes ministrado por especialistas (e não por pedagogos ‘polivalentes’) nos anos iniciais do Ensino Fundamental à época das ações formativas e da coleta de dados.

de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e elaboravam relatórios semanais das atividades desenvolvidas em suas unidades escolares.

No plano administrativo, a SME incorporou o PFP como parte de suas funções institucionais, promovendo oportunidades de formação docente a partir da organização e sistematização dos saberes já presentes entre os profissionais da educação. À equipe gestora das escolas – direções e coordenações pedagógicas – coube facilitar o acesso dos articuladores aos docentes e mediar eventuais desafios decorrentes da articulação entre diferentes contextos escolares. E, finalmente, aos professores das unidades escolares participantes, atribuiu-se a função de se envolverem de forma autônoma e colaborativa nas atividades da formação pelos pares.

O PFP fundamentou-se nos cinco princípios apontados por Nóvoa (2009) para a definição do bom professor: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Esses princípios evidenciam que a docência vai além da mera transmissão de conteúdos, envolvendo a apropriação sólida de saberes científicos e pedagógicos, a valorização da profissão docente enquanto prática social e histórica, a sensibilidade para lidar com as situações concretas do cotidiano escolar, a disposição para a construção coletiva e colaborativa de práticas educativas e, por fim, a responsabilidade ética diante dos desafios sociais que atravessam a escola. Para Nóvoa (2009), o bom professor é aquele que compreende as especificidades do ambiente escolar, reconhece-se como parte de um coletivo e assume uma postura reflexiva e crítica sobre sua própria prática, buscando constantemente aprimorá-la em diálogo com seus pares e com as demandas da sociedade.

Com base nesses princípios, a estrutura do PFP desenvolveu-se em quatro fases: (i) local, compreendendo reuniões em HTPC e preenchimento de relatórios pelos articuladores sobre práticas compartilhadas; (ii) interlocal, envolvendo trocas de experiências entre escolas; (iii) especializada, com formações conduzidas por especialistas internos ou externos; e (iv) avaliativa, realizada de forma contínua pelo GEPFEC, tanto durante a fase especializada quanto nas reuniões na universidade.

Foram realizados trinta encontros presenciais formativos entre coordenadores do projeto e articuladores, sendo uma HTPC por semana. Nessas reuniões, os articuladores compartilharam impressões sobre o andamento do PFP em suas escolas e apresentaram fichas detalhando atividades partilhadas com os pares. Posteriormente, os coordenadores elaboraram atas destinadas ao GEPFEC. Além disso, foram realizados três encontros formativos no município participante, com objetivos específicos: (i)

levantamento das necessidades formativas; (ii) identificação da percepção dos profissionais sobre si mesmos como educadores; (iii) mapeamento das potencialidades do PFP; e (iv) compreensão da visão dos docentes sobre formação continuada. Entre as ações junto ao GEPFEC e as formação conduzidas nas escolas, os articulares totalizaram 180 horas de atividades.

Os dados provenientes dessas ações foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), sendo transformados em categorias empíricas, considerando a frequência das unidades de registro obtidas por meio de fichas, relatórios, atas, cadernos de registro, áudios e vídeos das formações. A partir da frequência das respostas, estabeleceram-se categorias de análise (potencialidades reais e buscadas), evidenciando seu potencial para atender às necessidades formativas dos professores por meio de ações desenvolvidas no próprio ambiente profissional.

Cumprе esclarecer que as necessidades formativas manifestam-se em contextos histórico-sociais específicos e são condicionadas por fatores externos aos sujeitos, podendo assumir caráter “coletivo” ou “individual” (Galindo, 2011; Rodrigues, 2006). Rodrigues e Esteves (1993, p. 13), advogam que tais necessidades se expressam:

[...] através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que as remete para diferentes planos da sua expressão. Umas, as necessidades-preocupações, reportam-se à situação atual, tal como ela é vivida; outras, as necessidades-expectativas, referem-se à situação ideal e traduzem, geralmente, os meios suscetíveis de satisfazer as aspirações e os desejos.

Nesse sentido, ao considerar tanto as necessidades vinculadas às preocupações imediatas quanto aquelas orientadas por expectativas de transformação, o PFP se estruturou tendo como principal propósito representar um espaço formativo capaz de integrar necessidades presentes e projeções futuras da prática docente. Tal perspectiva reforça a relevância do programa enquanto estratégia de desenvolvimento profissional, uma vez que buscou acolher demandas concretas do cotidiano escolar e, simultaneamente, fomentar a construção de horizontes formativos mais amplos.

3. SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS ETAPAS

Após o levantamento e a análise da amostragem de necessidades formativas coletadas entre os profissionais da rede municipal participante, por meio da primeira estratégia do plano de ação desenvolvido pelo GEPFEC, foi possível sistematizar

aspectos relacionados tanto às necessidades individuais quanto coletivas dos docentes, já detalhadas em pesquisa anterior (Passalacqua *et al.*, 2019). No referido estudo, as principais demandas identificadas incluíram: maior domínio dos conteúdos a serem ministrados; ampliação de estratégias didático-metodológicas voltadas à aprendizagem significativa; fortalecimento do trabalho colaborativo e da troca de experiências entre pares; ressignificação das práticas avaliativas; aprimoramento da leitura e da escrita; compreensão aprofundada do processo de ensino-aprendizagem de alunos com dificuldades ou elegíveis aos serviços da Educação Especial; e desenvolvimento de competências para atuar com projetos interdisciplinares e tecnologias. Essas necessidades foram agrupadas em quatro eixos temáticos: (i) conhecimentos específicos das áreas do saber; (ii) práticas pedagógicas; (iii) relações interpessoais e cultura da colaboração; e (iv) organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Ademais, as demandas levantadas indicaram ações formativas voltadas à melhoria das práticas de leitura e escrita, à criação de momentos sistematizados de partilha de experiências pedagógicas, ao fortalecimento do trabalho em equipe e ao desenvolvimento de formações contínuas que dialoguem com os desafios concretos do cotidiano escolar.

A partir desse levantamento, iniciou-se a fase local do projeto. Durante a implementação do PFP nas escolas, os articuladores manifestaram, nas reuniões de HTPC, impressões que refletiam tanto preocupações quanto perspectivas de ações promissoras em suas unidades escolares. Entre os fatores que geravam apreensão estava o preenchimento da ficha descritiva, percebido por professores e articuladores como mais um “dever” em meio a inúmeras atribuições cotidianas.

Os docentes também relataram que experiências anteriores com formação continuada não atenderam às suas expectativas, pouco contribuindo para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas na prática pedagógica. Segundo os articuladores, para que o PFP resultasse em efeitos concretos, seria necessário provocar mudanças na cultura escolar, superando práticas individuais e isoladas e promovendo práticas de partilha que sejam, de fato, profícuas. A esse respeito, enfatizamos que:

Diversos fatores têm de ser considerados para que tal formação não se restrinja ao ‘o que fazer’ e ‘de que maneira fazer’, como a conexão com as atividades reais que os professores realizam; a projeção de um conhecimento que congregue saberes teóricos e práticos; o levantamento das necessidades docentes; e, consequentemente, a atratividade, para que os professores concebam a formação como

uma ação dotada de significados e de possibilidades de ressignificação. Esse último, especialmente relevante, se refere à aderência dos professores às ações formativas, ou seja, à receptividade desses sujeitos e ao modo como eles incorporarão os princípios que consubstanciam a formação (Souza e Passalacqua, 2022, p. 3).

Identificou-se, ainda, a necessidade de sensibilizar os professores quanto à relevância da troca de experiências entre pares, reconhecendo-a como um elemento essencial para o fortalecimento da prática docente. A construção de espaços de diálogo e partilha possibilita não apenas a circulação de saberes produzidos no cotidiano escolar, mas também a ressignificação de práticas pedagógicas a partir da escuta e da colaboração mútua.

Nesse sentido, a criação de uma rede de colaboração entre as escolas participantes configura-se como estratégia fundamental para promover o apoio recíproco, estimular a inovação, enfrentar desafios comuns e consolidar uma cultura profissional pautada na cooperação e no desenvolvimento coletivo. Como destaca Imbernón (2009, p. 47), “a formação docente deve ser entendida como um processo que se constrói em colaboração, na interação entre professores que compartilham experiências, saberes e problemas do cotidiano escolar”. Tal perspectiva contribui, igualmente, para superar a fragmentação frequentemente presente no trabalho docente, favorecendo a constituição de comunidades de aprendizagem capazes de sustentar processos formativos contínuos e contextualizados.

Nos relatos iniciais, os articuladores destacaram, em consonância com o levantamento das necessidades, que a maior expressividade de professores dedicados ao ensino de leitura e escrita potencializaria o projeto, dada a relevância desse desafio para a docência. Outras propostas também surgiram, sugerindo o uso de meios digitais como suporte para armazenamento e compartilhamento de atividades entre pares.

Ao longo da fase local, algumas dificuldades persistiram, como a escassez de tempo para trocas, decorrente da sobrecarga de trabalho, dificuldades no planejamento e na execução das práticas pedagógicas, e resistência de alguns professores à participação no PFP. Essa resistência, no entanto, não pode ser entendida apenas como impedimento, mas como uma tática de subversão diante das exigências cotidianas que, muitas vezes, não reconhecem suas opiniões, saberes e experiências. Todavia, conforme apontam Souza e Passalacqua (2020) em artigo que tematiza a resistência docente face às ações de formação continuada, tais posturas não se mostram definitivas, uma vez que podem ser superadas mediante práticas de valorização, respeito, adequação e

reconhecimento do trabalho desenvolvido pelos professores.

Ainda em relação à fase local, aspectos positivos puderam ser identificados, como a ocorrência natural da partilha de atividades entre pares em algumas escolas, enquanto em outras ela se iniciava de forma gradual. Tal fase também se articulou com as demais fases do projeto – interlocal, especializada e avaliativa – considerando as especificidades de cada unidade escolar, incluindo qualidade do espaço físico, recursos materiais, número de alunos, corpo docente disponível, atributos da equipe gestora e características da comunidade atendida. Os encontros previstos no plano de ação do GEPFEC foram organizados com base nas avaliações do envolvimento e participação de articuladores, docentes e equipes gestoras.

Na primeira avaliação de engajamento, identificou-se elevado interesse dos articuladores e dedicação dos professores. Em resposta, o GEPFEC realizou um encontro formativo no município com o objetivo de motivar os articuladores e fomentar a efetivação de uma rede de formação continuada. Inicialmente, foi encaminhado o capítulo *Redes do professorado e de formação para uma educação de qualidade. O futuro já presente* (Imbernón, 2016) para leitura e discussão prévia entre os pares em HTPC. Posteriormente, em uma das unidades escolares, o GEPFEC conduziu ação formativa baseada na apresentação de um vídeo de Antônio Nóvoa⁴, que, assim como Imbernón, defende a formação continuada de professores a partir do interior das próprias escolas e propõe o deslocamento da dimensão individual para a dimensão coletiva na profissão docente.

O desenvolvimento da ação formativa foi apoiado por recursos visuais (PowerPoint), ilustrando ideias centrais de Imbernón, tais como a constituição de comunidades de prática e a criação de redes formativas, mecanismos que favorecem a construção de alianças com objetivos coletivos, gerando espaços compartilhados de aprendizado e fortalecendo a interação entre pares.

Nesse sentido, as redes educacionais possibilitam mobilizar grande quantidade de conhecimento e adaptar-se a mudanças sociais globais, já que problemas semelhantes nas unidades escolares demandam soluções compartilhadas. A comunidade de prática constitui-se como um grupo que desenvolve conhecimento especializado e define coletivamente objetivos formativos, produzindo uma formação oriunda do contexto da

⁴ Trata-se do vídeo intitulado: Antônio Nóvoa: “Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores”. Publicado em: 25 maio. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E&t=2s>.

prática profissional. Para sua efetivação, requer-se compromisso mútuo, execução de tarefas conjuntas e compartilhamento de repertório entre pares.

O encontro formativo promovido pelo GEPFEC enfatizou a importância da formação continuada *in loco*, envolvendo toda a comunidade escolar e criando vínculos que consolidam uma rede de formação compartilhada. O foco principal foi fomentar uma cultura de trocas de experiências, tanto internamente à escola quanto entre escolas participantes.

Segundo Imbernón (2016), a comunidade de prática formativa ocorre quando professores se reúnem para refletir, aprender mutuamente e trocar experiências, construindo coletivamente um projeto educacional pautado na cooperação e solidariedade. Cada escola, ao se conectar a outras comunidades, contribui para o surgimento de redes de práticas formativas, que possibilitam o uso de tecnologias para fortalecer a formação crítica, a participação democrática e o compartilhamento de objetivos e práticas inovadoras.

Com base nessa discussão, os articuladores foram convidados a refletir sobre as potencialidades do PFP, considerando a criação de comunidades e redes formativas, respondendo à seguinte questão: ‘Descreva as potencialidades reais e buscadas que, em seu entendimento, são mais expressivas ou urgentes na escola em que você trabalha’.

Todos os dezoito articuladores participantes responderam por escrito à reflexão, permitindo a sistematização das respostas em categorias de análise, que serão apresentadas a seguir.

Quadro 1. Potencialidades da formação pelos pares

POTENCIALIDADES REAIS			POTENCIALIDADES BUSCADAS		
Unidades de Registro	Freq.	%	Unidades de Registro	Freq.	%
Empenho profissional	3	4,7	Estrutura e Espaço escolar	1	1,6
Colaboração	14	21,9	Projeto desenvolvido	4	6,3
Competência e estratégias pedagógicas	5	7,8	Equipe gestora	2	3,1
Aprendizado discente	3	4,7	Formações práticas-pedagógicas	6	9,4
Família e Escola	1	1,6	Colaboração e partilha	12	18,8
Partilha informal	5	7,8	Aprendizado discente	3	4,7
Compreensão formativa	1	1,6	Valorização escolar	1	1,6
Relação professores e equipe gestora	2	3,1	Falta de tempo	1	1,6

Fonte: Elaboração das autoras com base nas atividades escritas, 2020.

Os dados obtidos evidenciaram que as escolas do município parceiro apresentaram condições favoráveis para a consolidação de uma rede de práticas formativas. Essa potencialidade manifesta-se tanto como uma realidade já existente quanto como uma expectativa projetada pela equipe de articuladores, vinculando-se ao exercício colaborativo de partilha informal de atividades nos pequenos coletivos docentes presentes nas unidades escolares.

De igual modo, os professores demonstraram comprometimento com suas atribuições, revelando competência e preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Todavia, embora determinados aspectos tenham revelado efetiva possibilidade de desenvolvimento, alguns pontos demandaram mais atenção, como a diversificação das estratégias pedagógicas, a qualidade da relação entre professores e equipe gestora, a articulação entre escola e família e, de modo central, a consolidação de uma compreensão formativa consistente no âmbito do projeto.

[...] a unidade possui excelentes professores que, por sua vez, desenvolvem excelentes atividades. Essas atividades, porém, são compartilhadas somente entre pares por afinidade – ‘Ah já trabalhamos juntas por determinado tempo, então compartilhamos’ – é bem fechado! (Articulador 7, 2019).

Por outro lado, foi possível evidenciar uma crescente necessidade de se estabelecer com regularidade ações colaborativas e de partilha entre pares, pois havia, segundo os relatos, uma espécie de oscilação colegiada entre as escolas, com diferentes ritmos de colegialidade e trocas entre os pares de profissão.

[...] aceitar a importância da partilha; enxergar-se como colaborador da unidade e não como ‘centro das atenções’, compartilhar ao público e não somente entre os pares ‘que mais gostam’. Falta ceder, aceitar que aquele conhecimento não é seu/para si e sim para todos em bem da comunidade escolar como um todo (Articulador 7, 2019).

Em nossa unidade escolar existem muitas professoras empenhadas em sua prática docente, existe profissionalismo, comprometimento e há um bom relacionamento profissional, faltando o hábito de partilha dessa formação entre pares, da troca de experiências. Acredito que aos poucos esse hábito poderá ser adquirido e fará parte da nossa prática docente (Articulador 8, 2019).

A busca por formações de natureza prático-pedagógica revelou-se um

importante potencial formativo, evidenciando tanto a compreensão da proposta do projeto quanto a expectativa — por vezes acompanhada de ansiedade — por oportunidades de formação condizentes com as demandas individuais e coletivas das unidades escolares. Contudo, questões relacionadas ao aprendizado discente, ao papel da equipe gestora, às condições estruturais do ambiente escolar, à valorização profissional e à escassez de tempo também emergiram como fatores centrais, configurando-se como demandas específicas de determinadas escolas.

De modo geral, destaca-se a relevância atribuída à ação colaborativa, presente nas duas categorias analisadas, nas quais os participantes indicaram tanto as possibilidades reais quanto aquelas desejadas. A análise da frequência das unidades de registro demonstrou que catorze sujeitos assinalaram a colaboração como potencialidade efetivamente existente — expressa, por exemplo, na capacidade do projeto em atender às necessidades formativas dos docentes —, enquanto quatro mencionaram formas de colaboração informal, caracterizadas por trocas pontuais em momentos e contextos específicos, frequentemente mediadas pela escolha de um colega ou grupo de professores para compartilhar experiências. Esses dados apontam para níveis distintos de colegialidade e partilha pedagógica dentro da rede: um nível satisfatório em alguns contextos e um nível mediano em outros. Paralelamente, doze participantes enfatizaram a colaboração como potencialidade almejada, o que evidencia a necessidade de fortalecimento da cultura colaborativa no âmbito escolar.

Dessa forma, verificou-se a existência de diferentes graus de colaboração entre as escolas da rede investigada. Em algumas unidades, observa-se um nível consolidado de colegialidade e parceria; em outras, um cenário de desenvolvimento gradual, com adesão mediana dos docentes; e, por fim, contextos nos quais ainda prevalecem dificuldades significativas e baixos índices de interação colaborativa.

Com o encerramento do ano letivo de 2019 e das etapas do PFP nas instituições, e tendo como referência as necessidades individuais e coletivas inicialmente identificadas, foi possível estabelecer critérios para compreender a natureza das inquietações e expectativas dos profissionais da educação em relação ao projeto e à efetividade da formação em atender às suas demandas. Tal análise permitiu identificar indicadores que sinalizam tanto as potencialidades reais quanto aquelas buscadas para o desenvolvimento de uma formação continuada capaz de promover melhorias concretas na prática pedagógica e, consequentemente, na aprendizagem discente.

As potencialidades reais do projeto manifestaram-se nas práticas colaborativas entre pares ao longo das atividades desenvolvidas em 2019, abrangendo o engajamento profissional, a competência das equipes escolares, a utilização de estratégias pedagógicas e os avanços no aprendizado dos alunos. Por sua vez, as potencialidades almejadas pelos participantes incluíram, além do fortalecimento da colaboração e da partilha, a ampliação das formações prático-pedagógicas, a expansão das ações propostas pelo projeto, o incremento da aprendizagem discente, o maior envolvimento da gestão escolar, o aprimoramento do uso do espaço físico, o reconhecimento institucional e comunitário da escola e de seus docentes, bem como uma gestão mais eficiente do tempo.

Destaca-se que a heterogeneidade observada entre as unidades escolares, no que concerne aos níveis de participação e de partilha entre os pares, não comprometeu o desenvolvimento do PFP nem a realização dos resultados almejados.

Por fim, à luz das contribuições de Passalacqua et al. (2019), cumpre destacar que a identificação e a análise das necessidades formativas dos profissionais da educação vêm se afirmando, de forma cada vez mais expressiva, como elementos essenciais para o planejamento de ações formativas alinhadas às demandas concretas e às expectativas desses sujeitos. Tal processo não apenas fortalece os fundamentos das propostas de formação continuada, como também promove a constituição de redes colaborativas e comunidades de prática, capazes de atenuar os efeitos das lacunas formativas e de impulsionar o desenvolvimento profissional docente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada no âmbito do PFP evidencia a relevância de propostas colaborativas de formação continuada, que se fundamentam no diálogo entre universidade e escola, bem como na valorização dos saberes produzidos na prática docente. Ao articular necessidades coletivas e individuais previamente diagnosticadas, o projeto possibilitou um movimento de reflexão crítica e de aprimoramento pedagógico, que se expressou tanto em potencialidades consolidadas quanto em potencialidades ainda em construção. Nesse sentido, confirma-se a pertinência de iniciativas que busquem integrar os diferentes sujeitos educativos em torno de objetivos comuns, fortalecendo os vínculos entre teoria e prática.

Os resultados alcançados demonstram que a colaboração entre pares constitui

um eixo estruturante para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. As práticas formativas realizadas no contexto do PFP permitiram não apenas o compartilhamento de experiências pedagógicas, mas também a construção de um espaço coletivo de apoio e confiança mútua, no qual a competência profissional, o envolvimento com a aprendizagem discente e a valorização do trabalho docente se destacaram como elementos centrais. Ainda assim, os dados revelam a necessidade de atenção contínua a aspectos como o fortalecimento das estratégias pedagógicas, o aprofundamento da relação entre professores e gestores e a intensificação da aproximação entre escola e famílias, de modo a ampliar os impactos da formação sobre a qualidade educacional.

Conclui-se, assim, que iniciativas como o PFP contribuem para consolidar redes de colaboração e comunidades de práticas, constituindo-se como caminhos promissores para a superação das lacunas formativas historicamente apontadas pelos profissionais da educação. Ao reconhecer as potencialidades já existentes e ao mobilizar esforços para aquelas que ainda se encontram em processo de construção, o projeto reafirma a importância da formação continuada como prática coletiva, situada e vinculada às demandas reais da escola. Dessa forma, a experiência relatada oferece subsídios tanto para a reflexão acadêmica quanto para a implementação de políticas educacionais voltadas ao fortalecimento da profissão docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.) **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. (Série Estado do Conhecimento). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

DESGAGNÉ, Serge; FERREIRA, Adir Luiz; SOUSA, Margarete Vale. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 29, n. 15, maio/ago., p. 7-35, 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>. Acesso em: 02 out. 2025.

GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação.** 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2011.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação de professores: uma mudança necessária.** Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LOURENÇO, Rayana Silveira Souza Longhin; SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de. Formação continuada de professores e o movimento de seus termos, modelos e paradigmas ao longo do tempo. **Revista Criar Educação.** Criciúma/SC, v. 14, n. 1, jan../jun., p. 14-34, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/8130/7476>. Acesso em: 03 out. 2025.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa, Ed. Educa, 2009.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira *et al.* Necessidades formativas: um constructo para a reorganização da formação continuada de equipes escolares. **Revista de Educação, Ciência e Cultura.** Canoas/RS, v. 24, p. 237-247, 2019. Disponível em: <https://svr-net127.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5270/pdf>. Acesso em: 07 out. 2025.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidade na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Ângela. **Análise das práticas e de necessidades de formação.** Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. Formação contínua em serviço: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. **Revista Interface da Educação.** Paraíba, v. 1, n.1, p. 1-19, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/INTER.V1I1.646>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de; PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. Apropriações, desvios e reempregos no processo de receptividade docente às iniciativas de formação continuada. **Revista Devir Educação.** Lavras/MG, v.6, n. 1, e-559, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v6i1.559>. Acesso em: 02 jul.2025.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de; PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. Resistência no trabalho docente: um estudo sobre suas manifestações e motivações. **Revista Argumentos Pró-Educação.** Pouso Alegre/MG, v. 5, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24280/10.24280/apv5.e560>. Acesso em: 27jun. 2025.

ZABALZA, Miguel Angel. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola.**
Lisboa: ASA, 1998.

Submetido em: 31/10/2025

Aceito em: 19/12/2025

**Trajetórias constitutivas e práticas de alfabetização de professoras da rede
SESI-SP: uma análise a partir de narrativas docentes***

**Constitutive trajectories and beginning literacy practices of teachers from
the *SESI-SP* network: an analysis based on teacher narratives**

**Trayectorias constitutivas y prácticas de alfabetización de profesoras de la
red *SESI-SP*: un análisis a partir de narrativas docentes**

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza**

 <https://orcid.org/0000-0001-6280-1784>

Ana Clara Bortoleto Nery***

 <https://orcid.org/0000-0001-6316-3243>

Resumo: Este artigo objetiva investigar e problematizar as implicações das trajetórias constitutivas de professoras alfabetizadoras para a maneira como conduzem as práticas de ensino da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada na História Cultural e na perspectiva sociocultural do letramento, cujos dados foram produzidos por meio de narrativas escritas de 16 docentes da rede Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP), coletadas em encontros formativos e analisadas à luz do Paradigma Indiciário. Os resultados indicaram que memórias de alfabetização, percursos formativos e experiências cotidianas influenciam diretamente as práticas docentes e que as professoras reinterpretam prescrições institucionais, elaboram táticas próprias e constroem ambientes alfabetizadores significativos, revelando a dimensão inventiva da docência.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação docente. História Cultural.

Abstract: This article aims to investigate and problematize the implications of the constitutive trajectories of beginning literacy teachers for the ways in which they conduct practices for teaching reading and writing. This is a qualitative study grounded in Cultural History and in the sociocultural perspective of literacy. Data were produced through written narratives by 16 teachers from the *Serviço Social da Indústria de São Paulo* (SESI-SP) network [São Paulo Industrial Social Service], collected during teacher education encounters and analyzed in light of the Evidential Paradigm. The results indicate that memories of learning to read and write, educational pathways, and everyday experiences directly influence teaching practices, and that teachers

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – Código de Financiamento 001, no âmbito do Programa Institucional de Pós-Doutorado (PIPD).

** Pesquisadora de Pós-Doutorado, com bolsa Capes, na Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Marília. Doutora em Educação. *E-mail:* <nathalia.amorim@unesp.br>.

*** Professora Titular na Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Marília. Doutora em Educação. *E-mail:* <ana-clara.nery@unesp.br>.

reinterpret institutional prescriptions, develop their own tactics, and build meaningful literacy environments, revealing the inventive dimension of teaching.

Keywords: Beginning literacy teaching. Teacher education. Cultural History.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo investigar y problematizar las implicaciones de las trayectorias constitutivas de profesoras alfabetizadoras en la manera en que conducen las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Se trata de una investigación cualitativa fundamentada en la Historia Cultural y en la perspectiva sociocultural del alfabetización, cuyos datos fueron producidos por medio de narrativas escritas de 16 docentes de la red *Serviço Social da Indústria de São Paulo* (SESI-SP), recopiladas en encuentros formativos y analizadas a la luz del Paradigma Indiciario. Los resultados indicaron que las memorias de alfabetización, los recorridos formativos y las experiencias cotidianas influyen directamente en las prácticas docentes, y que las profesoras reinterpretan prescripciones institucionales, elaboran tácticas propias y construyen ambientes alfabetizadores significativos, revelando la dimensión inventiva de la docencia.

Palabras clave: Alfabetización. Formación docente. Historia Cultural.

Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de pós-doutorado em Educação que tem como foco a constituição profissional de professoras alfabetizadoras e suas implicações para as práticas de ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inserido no campo da formação de professores, o estudo parte do pressuposto de que compreender o “tornar-se alfabetizadora” implica considerar, para além dos percursos formativos institucionalizados, os processos de reinvenção, negociação e reinterpretação que atravessam o trabalho docente em sua dimensão cotidiana. Tal perspectiva converge com estudos recentes (Peroza, 2024; Silva, 2025; Souza, 2024) que situam a formação docente como um processo contínuo, marcado pela articulação entre contextos, reflexões e saberes produzidos na prática.

Apesar da importância conferida a essas dimensões, ainda é pouco frequente o deslocamento do olhar para as percepções que as próprias professoras constroem acerca de suas trajetórias formativas e das relações entre as experiências acumuladas e suas práticas de alfabetização. Compreender a docência sob esse olhar requer reconhecer que os sentidos atribuídos à prática se constituem na relação entre memória, cultura e vivências profissionais, o que agrega densidade aos processos formativos. Nessa direção, o recurso às narrativas docentes tem se afirmado como possibilidade analítica relevante para acessar tais dimensões, uma vez que, conforme enfatizam Rodrigues e Pérez (2024, p. 4), “[...] a narrativa é a narrativa da experiência – um modo de conhecer”.

Sob esse enfoque, torna-se pertinente analisar as experiências vividas ao longo do tempo, desde a escolarização inicial até os percursos formativos e o exercício profissional, como elementos que compõem os modos de ensinar. A constituição docente revela-se, assim, como um processo em constante movimento, permeado por tensões entre políticas educacionais, referenciais formativos e práticas cotidianas, no qual se articulam continuidades, rupturas e ressignificações. Diferentes temporalidades e experiências entrecruzam-se, produzindo modos singulares de atuação no ensino da leitura e da escrita.

É nesse horizonte que se insere o presente estudo. Tomando como ponto de partida as narrativas de docentes que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas da rede do Serviço Social da Indústria do Estado de São Paulo (SESI-SP), este artigo tem por objetivo investigar e problematizar as implicações de suas trajetórias formativas, compreendendo a rememoração de suas próprias aprendizagens da leitura e da escrita, os caminhos de formação e os fazeres cotidianos para as práticas de alfabetização que desenvolvem. Busca-se compreender de

que modo essas docentes significam suas experiências e como, em seus relatos, emergem indícios de apropriações, desvios, permanências e reempregos que se materializam no exercício da docência.

A escolha de investigar as percepções de professoras pertencentes ao quadro de colaboradores de escolas do SESI-SP justifica-se pela amplitude das ações de formação continuada promovidas pela rede, inclusive no campo da alfabetização, e pelo compromisso institucional com o desenvolvimento profissional docente, evidenciado na oferta de espaços formativos que privilegiam as trocas entre pares e a valorização dos saberes da experiência.

As narrativas analisadas foram produzidas nesse contexto formativo, a partir de cinco perguntas abertas, e interpretadas à luz do referencial teórico-metodológico da História Cultural, em articulação com os estudos do letramento na perspectiva sociocultural. Ao assumir as narrativas como fonte de investigação, o estudo orienta-se para a compreensão dos sentidos atribuídos pelas professoras às suas práticas e experiências, entendendo-as como produções discursivas que expressam modos de interpretar e agir no campo da alfabetização. A análise volta-se, assim, à identificação de marcas, pistas e recorrências que permitem problematizar a constituição profissional docente em sua complexidade, contribuindo para o aprofundamento das discussões no campo da formação de professoras alfabetizadoras.

Caminhos da pesquisa: perfil das docentes participantes e acesso ao campo

Em conformidade com os princípios éticos que orientam pesquisas com participação de seres humanos, delinearam-se ações que assegurassem transparência, autonomia e resguardo das participantes, incluindo a elaboração e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Consentimento de Participação, nos quais se explicitam objetivos, etapas, riscos e garantias. O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo obtido aprovação sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 90227225.7.0000.5406.

Considerando a natureza qualitativa do estudo, que mobilizou narrativas e experiências de sujeitos, um dos principais desafios éticos consistiu na preservação da identidade das participantes, sobretudo diante da possibilidade de reconhecimento indireto por meio de falas ou contextos descritos. Para mitigar esse risco, foram adotadas táticas, como o uso de nomes fictícios e a supressão ou adaptação de elementos identificáveis.

Para além do cumprimento desses cuidados, assumiu-se uma postura ética ancorada na escuta atenta, no respeito às narrativas e no tratamento responsável dos dados, com a devida preservação da identidade das participantes. Considerou-se, ainda, a dimensão relacional da investigação, reconhecendo as docentes como interlocutoras implicadas na produção dos sentidos que atravessam o processo investigativo.

O contato inicial com as unidades escolares¹ da rede SESI-SP, situadas em municípios do interior paulista, realizou-se por meio de *e-mail* institucional, com o encaminhamento da solicitação formal de coleta de dados acompanhada do parecer favorável do CEP. Na sequência, foram realizados agendamentos com as equipes gestoras, visando à apresentação detalhada da proposta investigativa, ao esclarecimento de seus objetivos, justificativas e condições de participação, bem como à organização dos momentos de produção de dados. Esses momentos foram articulados às Discussões Pedagógicas Coletivas, espaço formativo já instituído na rede, o que favoreceu a

¹ Faz-se importante ressaltar que as três escolas participantes integram Centros de Atividades (CATs), o que significa que contam com infraestruturas complementares (esporte, lazer e cultura) e são consideravelmente mais amplas.

inserção da pesquisa no cotidiano escolar sem ruptura das dinâmicas de trabalho. Tal condução possibilitou a realização da coleta em um ambiente de interlocução entre as participantes.

A expectativa inicial voltava-se para a ampliação do número de escolas envolvidas. Entretanto, alguns entraves foram encontrados ao longo do processo. O período de aproximação coincidiu com momentos intensos do calendário escolar: realização de avaliações externas, fechamento de etapas letivas e demandas administrativas próprias do encerramento de ciclos. Além disso, houve o caso de uma unidade que recusou formalmente a participação na pesquisa, sob o argumento de que “não encontrou procedimentos que subsidiassem a realização de pesquisa – coleta de dados – por pesquisadores não pertencentes ao quadro de funcionários do SESI, isto é, pesquisadores externos”.

Diante desse cenário, a pesquisa contou com a participação de 16 professoras alfabetizadoras, distribuídas em três escolas, doravante denominadas A, B e C. Na escola A, participaram todas as docentes alfabetizadoras, sendo três atuantes no primeiro ano e três no segundo. Situação semelhante ocorreu na escola B, onde também houve adesão de todas as professoras, igualmente distribuídas entre três turmas de primeiro ano e três de segundo. Na escola C, por sua vez, participaram as três docentes dos primeiros anos e apenas uma do segundo ano, uma vez que as outras duas professoras estavam ausentes na ocasião da coleta de dados. O perfil das docentes² é apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil das docentes participantes

Nome da docente	Formação acadêmica	Ano de atuação	Tempo na escola
ESCOLA A			
Eliana	CEFAM; Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Mirian	CEFAM; Pedagogia	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Laura	Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	5 a 10 anos
Carolina	Pedagogia	2º ano do EF	1 a 5 anos
Fernanda	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos
Aline	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos
ESCOLA B			
Sônia	Normal; Especialização	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Maria	Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Livia	Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	5 a 10 anos
Débora	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos
Vivian	Normal; Especialização	2º ano do EF	Mais de 15 anos
Mônica	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos
ESCOLA C			
Alessandra	Normal; Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	10 a 15 anos
Thaís	Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	Mais de 15 anos
Gisele	Normal; Pedagogia; Especialização	1º ano do EF	5 a 10 anos
Simone	Pedagogia; Especialização	2º ano do EF	1 a 5 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras. Dados da pesquisa (2025).

Legenda: CEFAM = Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério; EF = Ensino Fundamental.

Embora as narrativas produzidas pelas docentes sejam examinadas mais profundamente nas seções seguintes, o perfil das participantes apresentado permite antecipar algumas pistas interpretativas acerca das relações entre trajetória profissional, formação docente e modos de mobilização dos conhecimentos no cotidiano da alfabetização.

De modo geral, não se observam diferenças marcantes entre professoras mais jovens e mais experientes no que se refere aos processos de desvios, reempregos e ressignificações das prescrições institucionais. As análises posteriores indicam que tais movimentos atravessam o

² Para garantir o sigilo da identidade das participantes, foram-lhes atribuídos nomes fictícios.

conjunto do grupo investigado, demonstrando que tanto docentes com maior tempo de atuação quanto aquelas com trajetórias profissionais mais recentes mobilizam táticas pedagógicas para reinterpretar orientações curriculares e responder às demandas reais da sala de aula. Ainda assim, alguns indícios sugerem que o tempo de permanência na escola pode favorecer uma leitura mais situada das condições institucionais e das possibilidades de intervenção pedagógica.

No que diz respeito às trajetórias formativas, a diversidade de percursos acadêmicos, como Curso Normal, CEFAM, Pedagogia e especializações, parece contribuir para a pluralidade de referências mobilizadas pelas docentes. Contudo, como será observado nos excertos de narrativas adiante, tais diferenças não se traduzem em práticas pedagógicas rigidamente distintas; as professoras tendem a articular saberes provenientes da formação inicial e continuada às experiências construídas no cotidiano escolar, compondo práticas que integram memórias de escolarização, referenciais teóricos e observações sobre os processos de aprendizagem dos alunos.

No que se refere ao ano de atuação, também não se manifestam rupturas significativas entre docentes do primeiro e do segundo ano do Ensino Fundamental. As narrativas de ambos os grupos revelam preocupações semelhantes com a construção de ambientes alfabetizadores significativos, com a circulação de diferentes gêneros textuais e com a atenção às singularidades dos estudantes. Entre as professoras do segundo ano, contudo, aparecem com maior frequência referências à retomada e à consolidação de aprendizagens iniciadas no ano anterior, o que sugere atenção particular à continuidade dos processos de alfabetização e à heterogeneidade dos níveis de apropriação da escrita presentes nas turmas.

Entraves institucionais como indícios: uma leitura à luz da História Cultural

Os fatores que limitaram a ampliação do campo empírico não constituem meros obstáculos logísticos. À luz da História Cultural, podem ser interpretados como indícios das dinâmicas institucionais contemporâneas. Nessa perspectiva, tais ocorrências deixam de ser compreendidas como contingências isoladas e passam a ser analisadas como manifestações de modos de organização, regulação e funcionamento próprios da escola.

A recusa de uma unidade escolar sob o argumento formal da inexistência de procedimentos que subsidiassem a realização de pesquisa por pesquisadores externos pode ser compreendida como movimento estratégico. Trata-se da afirmação de fronteiras e da proteção do espaço organizacional, sinalizando restrição ao acesso, à disseminação e a possíveis tensionamentos de discursos que envolvem a escola e a formação/trabalho docente.

Ginzburg (1989) sugere que pequenas ocorrências e detalhes aparentemente marginais podem exprimir estruturas mais profundas. A coincidência do período de coleta com avaliações externas e fechamento de etapas letivas também pode ser lida como pista das prioridades institucionais. A prioridade atribuída às avaliações externas indica a força de dispositivos de mensuração na organização do tempo escolar. O calendário, nesse sentido, torna-se documento cultural: ele revela o que é considerado urgente e inadiável.

Chartier (2000, 2010), ao enfatizar a cultura escolar como produção histórica, lembra que as práticas escolares são condicionadas por políticas públicas, exigências administrativas e regimes de avaliação. O fato de o período de avaliações externas ter dificultado a realização da pesquisa sugere que a escola contemporânea está fortemente submetida a demandas de desempenho e monitoramento, o que impacta sua disponibilidade para a reflexão sobre práticas.

Em face do exposto, nota-se que os entraves encontrados revelaram que a escola é, simultaneamente, espaço de produção cultural e de forte regulação institucional. A dificuldade de inserção e a recusa de uma unidade permitem inferir que o campo escolar está longe de ser plenamente aberto à investigação externa, constituindo-se como um ambiente permeado por relações de poder, critérios de legitimidade e disputas simbólicas sobre quem pode narrar a escola.

Fundamentação teórico-metodológica

A escolha da História Cultural como aporte teórico-metodológico fundamenta-se em sua potência para reposicionar o foco das grandes estruturas e normas para as práticas ordinárias, valorizando as ações e percepções de sujeitos comuns. Tal perspectiva permite compreender que os processos educativos não se reduzem à aplicação de métodos ou à reprodução de prescrições institucionais, mas se constituem em meio a apropriações, táticas e *microinvenções*.

Michel de Certeau (1994, 1996) oferece uma chave interpretativa fundamental ao propor a distinção entre estratégias – vinculadas às instâncias de poder e às estruturas institucionais – e táticas – entendidas como modos de fazer produzidos por sujeitos que operam no interior dessas estruturas. Para o autor, o cotidiano é permeado por ações que “[...] curto-circuitam as encenações institucionais” (Certeau, 1994, p. 41) e que revelam brechas e escapes que preservam certa autonomia do sujeito, mesmo em contextos marcados por controle e regulação.

Em diálogo com essa abordagem, Anne-Marie Chartier (2000, 2010) contribui ao direcionar o olhar para o interior das escolas, destacando a importância das *microrrealidades* e das práticas efetivamente realizadas. Segundo a autora, se os problemas e as tensões emergem no cotidiano escolar, nas relações entre sujeitos e na forma como lidam com os objetos do conhecimento, é nesse plano que a investigação precisa, essencialmente, deter-se. A cultura escolar, nesse prisma, configura-se como algo construído nas práticas, nos usos e nas formas de apropriação que professores e alunos engendram.

Complementarmente, o Paradigma Indiciário, modelo interpretativo formulado por Carlo Ginzburg (1989), orienta o percurso analítico da pesquisa ao privilegiar a leitura de indícios (traços, sinais, frequências, silêncios e escolhas discursivas) como vias de acesso a dimensões não imediatamente visíveis da realidade. Inspirado na lógica interpretativa do caçador, esse modelo cognoscitivo parte do princípio de que, sendo a realidade opaca, sua compreensão exige atenção aos pormenores e às marcas aparentemente secundárias, capazes de revelar estruturas mais profundas. Nas palavras de Aguiar e Ferreira (2021, p. 10):

O movimento da pesquisa, no Paradigma Indiciário, se dá num constante coletar, observar e decifrar. Coletamos recorrências, anomalias e lacunas, variamos as escalas de observação, reunimos diferentes documentos, fontes de dados, materiais de estudo. Buscamos indícios e repetições. Observamos o material que coletamos. Para cada material, podemos reconhecer coisas já sabidas antes (é quando nossas certezas aparecem), podemos duvidar e propor questões (é quando nossas dúvidas aparecem) ou ainda intuir que há algo ali que ainda não entendemos (porque há, em toda pesquisa, elementos não tão evidentes).

Transposto à análise das narrativas das professoras alfabetizadoras, tal referencial orienta a identificação de pistas presentes nos relatos, como escolhas lexicais, ênfases, recorrências temáticas e modos de nomeação das práticas, compreendidas como indícios dos processos de constituição profissional e das formas pelas quais as docentes interpretam, reempregam e ressignificam saberes no cotidiano da sala de aula.

Do ponto de vista dos procedimentos analíticos, a interpretação das narrativas foi conduzida em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se uma leitura preliminar do conjunto dos textos, com o objetivo de apreender regularidades, contrastes e singularidades. Em seguida, procedeu-se à identificação de indícios significativos, considerando tanto elementos recorrentes quanto marcas discursivas que evidenciassem tensões, deslocamentos ou reinterpretções das práticas. Esses indícios foram, então, agrupados em eixos analíticos provisórios, em um movimento iterativo entre dados empíricos e referencial teórico, o que permitiu a construção de categorias interpretativas progressivamente refinadas. Por fim, desenvolveu-se a análise interpretativa, articulando os excertos selecionados aos referenciais da História Cultural e dos estudos do letramento, de modo a compreender os sentidos atribuídos pelas docentes às suas trajetórias e práticas. O Quadro 2 explicita visualmente o movimento metodológico desenvolvido.

Quadro 2 – Síntese do percurso metodológico da pesquisa

Etapas	Descrição	Operações realizadas	Finalidade analítica
Leitura preliminar	Imersão inicial no conjunto das narrativas, com vistas à apreensão global do material empírico, sem categorização prévia.	Leitura integral e reiterada; identificação de regularidades, contrastes e singularidades; registro de impressões iniciais.	Construir uma compreensão panorâmica do <i>corpus</i> e orientar os movimentos analíticos subsequentes.
Identificação de indícios	Mapeamento de elementos significativos nas narrativas, compreendidos como pistas analíticas relevantes.	Destacamento de recorrências discursivas; atenção a marcas de tensão, deslocamento, ênfase e reinterpretação; seleção de trechos potencialmente analíticos.	Evidenciar aspectos que revelam sentidos em disputa, práticas situadas e movimentos de significação.
Agrupamento em eixos provisórios	Organização dos indícios em conjuntos temáticos iniciais, em diálogo com o referencial teórico.	Aproximação de elementos por afinidade de sentido; construção de eixos interpretativos provisórios; movimento iterativo entre dados empíricos e teoria.	Estruturar o material de modo a possibilitar a emergência de regularidades interpretativas.
Construção de categorias analíticas	Refinamento progressivo dos eixos em categorias interpretativas mais consistentes e teoricamente fundamentadas.	Reorganização, fusão ou desdobramento dos eixos; explicitação conceitual; validação das categorias a partir do <i>corpus</i> .	Produzir categorias capazes de sustentar a análise, respeitando o caráter situado e relacional dos dados.
Análise interpretativa	Articulação entre o material empírico e os referenciais teóricos adotados, com vistas à produção de compreensão analítica.	Interpretação relacional; problematização dos sentidos atribuídos pelos sujeitos; análise das práticas como produções culturais situadas.	Compreender os modos pelos quais os sujeitos significam suas trajetórias e práticas, à luz da História Cultural e dos estudos do letramento.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Esse processo culminou na constituição de categorias analíticas que organizam a compreensão do material empírico, quais sejam: a) trajetórias docentes e memórias de alfabetização; b) táticas docentes e reinvenção do prescrito; c) cultura escolar e a materialidade do ler; e d) *microdecisões* pedagógicas e leitura indiciária do cotidiano. Tais categorias não foram definidas *a priori*, mas emergiram da interlocução entre os dados e o referencial teórico, configurando-se como construções analíticas situadas.

Considerando que o foco do estudo incide sobre práticas de ensino da leitura e da escrita, a articulação com os estudos do letramento na perspectiva sociocultural amplia a compreensão da alfabetização ao concebê-la como prática social de linguagem, historicamente situada e atravessada por relações de poder, valores e significados. Nessa direção, Brian Street, Angela Kleiman, Roxane Rojo e Leda Tfouni contribuem para deslocar a alfabetização de uma abordagem centrada

exclusivamente no domínio técnico do sistema de escrita para uma compreensão que enfatiza os usos sociais da leitura e da escrita.

Assim, a análise das narrativas busca apreender como as professoras organizam condições de participação dos alunos em eventos de letramento e como articulam suas trajetórias pessoais e profissionais à formação de novos leitores. Ao privilegiar os indícios presentes nas narrativas e situá-los no entrecruzamento entre práticas, saberes e contextos, a pesquisa procura dar visibilidade a dimensões do trabalho docente que tendem a permanecer pouco explicitadas, sem, contudo, supor que tal movimento se realize de forma plena. Assume-se, nesse sentido, que toda interpretação é subjetiva, afastando-se de uma leitura que tomaria as narrativas como expressão integral da experiência vivida, em consonância com a problematização proposta por Souza (2019) acerca da ingenuidade de decifrar fielmente a história do outro e inscrevê-la no campo do completamente visível.

Resultados e leitura analítica do material empírico

A seção que se segue apresenta os desdobramentos analíticos construídos a partir das categorias delineadas no percurso investigativo. Organizadas em subseções, cada uma delas se dedica a explorar um eixo específico de interpretação, buscando explicitar como as narrativas das professoras permitem compreender diferentes dimensões de suas práticas. Ao privilegiar a análise dos relatos em sua materialidade discursiva, procura-se evidenciar as singularidades que se fazem presentes no trabalho docente. Nesse sentido, as categorias orientam a leitura do material empírico, favorecendo a articulação entre experiências narradas e processos mais amplos de constituição da docência no campo da alfabetização.

Trajetórias docentes e memórias de alfabetização

As narrativas produzidas pelas professoras, ao retomarem suas próprias experiências de alfabetização, oferecem material significativo para compreender a constituição de suas trajetórias profissionais. Não se trata de lembranças genéricas, mas de registros concretos que denotam marcas da cultura escolar vivenciada e que, em muitos casos, dialogam explicitamente com suas práticas atuais. A memória afetiva da relação com a professora aparece de forma expressiva no relato de uma docente:

Quando entrei no 1º ano do Ensino Fundamental já estava alfabetizada (o que acredito que tenha facilitado). Minha professora alfabetizadora, com a qual tenho o privilégio de trabalhar junto atualmente, ensinava-me com muito amor e carinho. Sempre incentivava a leitura. Carrego esse prazer nos livros até hoje. Tem uma frase que diz assim: “Tem quem carregue guarda-chuva. Eu carrego livros” (Professora Livia – Escola B).

O excerto destaca três elementos basilares: o incentivo à leitura, o “amor e carinho” como marcas da prática docente e a permanência do “prazer nos livros até hoje”. A memória não se concentra em métodos ou materiais, mas na mediação da professora e na constituição de uma relação positiva com a leitura. Quando afirma que “carrega livros”, a docente mostra que a experiência escolar ultrapassou o domínio técnico da alfabetização, configurando-se como prática cultural incorporada. Conforme Chartier (2000), trata-se de indício de uma cultura escolar na qual a leitura era valorizada como prática recorrente, mediada por uma figura docente significativa.

Em outra direção, a memória da leitura e da escrita como ato mecânico foi explicitada por outra professora:

Da época em que era criança, me lembro da leitura e da escrita serem algo “executado”, ou seja, eu aprendia para executar o ato de ler e escrever. E hoje, com os meus alunos, eu gosto de apresentar o gênero textual, relacionar e dar significado a

ele e, a partir disso, trabalhar a leitura e a escrita. Para que a leitura e a escrita sejam algo com significado (Professora Simone – Escola C).

A oposição entre “executar” e “dar significado” é enunciada pela própria docente. O termo “executado” remete a uma prática centrada no cumprimento da tarefa, enquanto, no presente, ela afirma buscar “apresentar o gênero textual” e “dar significado”. Não há aqui inferência externa: a narrativa explicita um movimento de contraste entre a experiência vivida e a prática que procura construir. Esse deslocamento pode ser compreendido, à luz de Certeau (1994), como reemprego transformador de uma herança escolar – a professora não ignora o que viveu, mas reorganiza sua atuação em direção a outra concepção de leitura e escrita.

A presença do método tradicional e da cartilha foi explicitada de forma direta em outro relato: “*Fui alfabetizada pelo método tradicional, tendo como material a cartilha “Caminho Suave” e “O Reino da Alegria”. As atividades eram silabadas. Os textos não faziam sentido*” (Professora Thaís – Escola C). Aqui aparecem referências concretas a materiais (“Caminho Suave”, “O Reino da Alegria”), ao tipo de atividades (“silabadas”) e à avaliação da experiência (“Os textos não faziam sentido”). O enunciado constitui vestígio de uma cultura escolar centrada na silabação e na progressão estruturada por unidades menores da língua. Ao afirmar que “os textos não faziam sentido”, a docente oferece um juízo retrospectivo que dialoga com discussões contemporâneas sobre letramento e significado, mas que emerge da própria memória narrada.

A centralidade da memorização e da cópia também aparece em outro excerto:

Quando criança, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita era baseado em memorização, cópias de palavras e frases. Me recordo que tive muita dificuldade por não ser algo efetivamente significativo. Hoje, diante da vivência direta com a alfabetização, percebo a importância de uma aprendizagem significativa, valorizando a criança como um sujeito ativo e construtor de conhecimento (Professora Aline – Escola A).

O relato apresenta dois momentos claramente demarcados: o passado, “baseado em memorização, cópias de palavras e frases”, e o presente, no qual se afirma a “importância de uma aprendizagem significativa”. A dificuldade vivenciada é atribuída à ausência de significado. O próprio enunciado estabelece a relação entre experiência pregressa e posicionamento atual.

Sob a perspectiva do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), termos como “cartilha”, “atividades silabadas”, “memorização”, “cópias”, “executar”, “incentivava a leitura” e “aprendizagem significativa” funcionam como pistas de modelos pedagógicos distintos que compuseram a formação dessas docentes. Não se trata de generalizar ou extrapolar, mas de reconhecer que tais palavras, em sua literalidade, ecoam práticas, materiais e concepções que marcaram diferentes momentos da cultura escolar.

Na matriz teórica proposta por Certeau (1994), as narrativas permitem entrever movimentos de apropriação e reemprego. As professoras explicitam, em seus próprios termos, que suas práticas atuais dialogam – por continuidade ou por ruptura – com aquilo que viveram. Já na perspectiva sociocultural do letramento (Kleiman, 2014, 1995; Kleiman; Assis, 2016; Street, 2014), as ênfases no “significado”, no “gênero textual” e na valorização da criança como “sujeito ativo” indicam uma concepção de leitura e escrita como prática social contextualizada, o que não se resume à execução técnica.

Desse modo, as trajetórias docentes, tal como narradas, desvelam que o fazer pedagógico contemporâneo é tecido por memórias concretas, materiais e nomeadas. As lembranças da cartilha, da silabação, da memorização ou do incentivo à leitura constituem vestígios de culturas escolares inscritas em contextos históricos específicos, que seguem dialogando, sendo superadas ou ressignificadas nas práticas atuais de alfabetização.

Táticas docentes e reinvenção do prescrito

A distinção entre estratégias e táticas, proposta por Certeau (1994), oferece uma chave interpretativa potente para compreender as práticas docentes narradas pelas professoras alfabetizadoras. Estratégias são próprias das instâncias que detêm poder – instituições, sistemas, políticas curriculares – e se organizam a partir de um “lugar próprio” que lhes garante estabilidade e controle. Já as táticas são modos de operar daqueles que não dispõem desse lugar de poder; elas se produzem nas circunstâncias, no tempo oportuno, explorando brechas e interstícios do sistema.

As narrativas analisadas denotam que o cotidiano da alfabetização se constitui em um espaço marcado por constantes negociações entre o prescrito e o praticado. Embora documentos curriculares, materiais didáticos e orientações institucionais estabeleçam bases para o trabalho pedagógico, é no interior da sala de aula que tais diretrizes são reinterpretadas à luz das condições concretas de ensino, das necessidades dos estudantes e das experiências acumuladas pelas docentes.

Esse movimento de reinterpretação e autoria mostrou-se particularmente marcante no período da pandemia de covid-19, quando as docentes se viram diante de uma realidade inédita, marcada pela interrupção das rotinas escolares e pela necessidade de reorganizar práticas de ensino em condições profundamente adversas. Frente a um cenário para o qual não havia referências consolidadas, muitas professoras precisaram reinventar manejos, flexibilizar planejamentos e experimentar novos caminhos para sustentar o processo de alfabetização. É nessa conjuntura que se insere a rememoração de uma docente ao narrar os desafios encontrados no retorno às atividades presenciais:

No ano em que voltamos da pandemia, me deparei com dificuldades e defasagens que impossibilitavam o desenrolar das propostas do material didático da escola. Percorri, então, diferentes caminhos até incorporar à minha prática experiências do método fônico. Alguns estudantes necessitaram até do uso das “boquinhas” para compreender o sistema de escrita (Professora Eliana – Escola A).

O enunciado “percorri diferentes caminhos” indica que a professora extrapolou a execução linear de uma proposta metodológica previamente definida. O verbo “percorrer” evoca deslocamento, experimentação e busca, sinalizando uma postura ativa diante do fazer pedagógico. Essa formulação aponta para a incorporação de experiências vinculadas ao método fônico em articulação com outros caminhos já trilhados, evidenciando um processo de composição e reelaboração das práticas.

A menção às “boquinhas”, recurso frequentemente associado a abordagens tecnicistas ou mecânicas, como problematiza Soares (2016), emerge, nesse contexto, como uma resposta elaborada a partir das necessidades observadas nos estudantes, no interior das contingências concretas da prática pedagógica, e não como mera decorrência de uma prescrição institucional. Quando recorre a esse artifício pedagógico, a docente não parece aderir de forma irrestrita a um método específico – o fônico, de matriz sintética, questionado, inclusive, pelo referencial dos estudos do letramento que amparam as análises aqui tecidas –; subentende-se, com apoio na apreciação das narrativas da docente, a ocorrência de uma apropriação pontual e autoral, entre outras possíveis no processo de mediação da aprendizagem.

Com base nas proposições de Michel de Certeau, tal postura pode ser compreendida como tática: a professora atua no interior de um sistema curricular que prevê materiais e orientações, mas, diante das defasagens observadas, desloca seus usos e reorganiza suas ações pedagógicas. Há, nesse movimento, uma apropriação que não se confunde com submissão, na medida em que a docente interpreta as condições de ensino e toma decisões situadas. Produz-se, assim, um fazer singular que, ao mesmo tempo que se inscreve nas diretrizes institucionais, as reconfigura no plano da prática.

Em diálogo com essa interpretação, Garcia e Silva (2023, p. 59), ao analisarem os modos de fazer docentes no contexto pandêmico sob inspiração cereteuniana, denominam tais reapropriações de “gambiarras pedagógicas”. A expressão remete à inventividade que emerge no cotidiano escolar diante de condições adversas, evidenciando práticas marcadas por intencionalidade e reflexão. Trata-se de modos de agir que reempregam recursos, recombina referências e tensionam prescrições, produzindo outros sentidos para o ensinar e revelando a potência criadora da docência.

Essa dimensão inventiva também se manifesta quando a proposta institucional é reconfigurada para atender a uma situação específica:

No ano de 2024, realizei com meus alunos um projeto chamado “Os pequenos contadores de histórias”. Em uma das propostas do projeto, as crianças levavam um livro para casa e, após uma semana, traziam, de casa, recursos e recontavam a história aos seus amigos. Na minha sala, havia uma criança que não conseguia se expressar, não “falava” de forma alguma na escola, mas a família relatava que, em casa, ela se expressava normalmente. Então, ressignifiquei a proposta, e a aluna fez a contação em casa para a sua família. A mãe a gravou, me enviou o vídeo e a aluna se sentiu feliz e realizada (Professora Sônia – Escola B).

Nesse trecho citado, a palavra “ressignifiquei” é central. Ela explicita que houve uma ruptura em relação à forma original da atividade – que previa a contação na sala de aula – e uma reorganização da proposta a partir da singularidade da aluna que não se expressava oralmente no espaço escolar. A tática, nesse caso, não consiste apenas em adaptar o formato da atividade, mas em deslocar o próprio lugar da enunciação: da sala de aula para o espaço doméstico.

Ao fazê-lo, a professora redefine o evento de letramento, ampliando suas fronteiras institucionais. Se, na perspectiva sociocultural do letramento (Kleiman, 1995; Street, 2014), as práticas de leitura e escrita são constituídas em tramas sociais envolvidas por valores e identidades, a decisão de permitir que a contação ocorresse em casa elucida o reconhecimento de que o letramento não se restringe ao espaço escolar. A escola, nesse sentido, deixa de ser o único palco legítimo da *performance* leitora e passa a dialogar com outros contextos de produção de sentido.

Essa reorganização também revela uma compreensão sensível das condições de participação da criança, ao reconhecer que o silêncio no espaço escolar anunciava uma forma particular de relação com aquele contexto específico, e não uma ausência de capacidade expressiva. A decisão de possibilitar que a contação se realizasse no ambiente familiar criou condições favoráveis para que a aluna exercesse sua voz em um espaço no qual se sentia segura, favorecendo sua inserção na prática de linguagem em desenvolvimento. Tal gesto explicita uma concepção de alfabetização comprometida com a construção de condições efetivas de participação, na qual o acesso à cultura escrita se realiza por meio de mediações atentas às singularidades dos sujeitos.

Outro exemplo significativo de apropriação inventiva emerge no uso de um objeto do cotidiano digital:

[...] para a aprendizagem da leitura de palavras com letra de imprensa, utilizei o cartaz de um teclado de celular (estilo Whats.App), pois é algo de conhecimento dos alunos. A partir dele, trabalho a leitura e a escrita das palavras. Escrevemos diversas palavras, nomes dos colegas, e os relacionamos com a letra maiúscula (Professora Laura – Escola A).

Aqui, o “cartaz de um teclado de celular” – artefato associado às práticas contemporâneas de comunicação – é desarticulado de sua função original e incorporado como mediador didático. Sob a óptica de Certeau (1994), pode-se afirmar que a professora pratica uma “arte de usar”: ela toma um objeto produzido pela cultura digital e o reinscreve no espaço da alfabetização, reconfigurando sua função.

Esse gesto suscita, ainda, a articulação com os estudos do letramento na perspectiva sociocultural. Ao reconhecer que o teclado é “algo de conhecimento dos alunos”, a professora parte das práticas sociais de linguagem já vivenciadas pelas crianças. Trata-se de um gesto que rompe com a lógica de um currículo alheio às experiências dos estudantes e que aproxima a escola dos eventos de letramento que circulam em seu cotidiano. Como afirmam Rojo (2009) e Tfouni (1995), a escola que ignora os letramentos sociais e os multiletramentos produz distanciamento; quando os incorpora, potencializa a construção de sentidos.

Nos três excertos, observa-se que as docentes não atuam como executoras passivas de prescrições curriculares. Elas leem a realidade da turma, interpretam indícios – defasagens, silêncios, dificuldades – e, a partir deles, reorganizam suas práticas. Essa capacidade de interpretar pistas aproxima-se, inclusive, do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), na medida em que pequenas marcas do cotidiano – a dificuldade de um grupo, o silêncio de uma aluna, a familiaridade com o celular – se tornam sinais que orientam decisões pedagógicas.

Desse modo, as narrativas revelam que a alfabetização se constitui como prática social e cultural de letramento, produzida na tensão entre estratégias institucionais e táticas docentes. As “artes de fazer” das professoras alfabetizadoras manifestam-se na capacidade de reinventar propostas, reempregar objetos e reorganizar eventos e práticas de letramento, corroborando que o ensino da leitura e da escrita se constrói no interior de *microdecisões* que, embora nem sempre formalizadas, são decisivas para o processo formativo dos alunos. Assim, o trabalho de alfabetizar se apresenta como uma prática situada, perpassada por escolhas e rearranjos que respondem às demandas do processo de aprendizagem.

Cultura escolar e a materialidade do ler

Anne-Marie Chartier (2000, 2010) convida a redirecionar o olhar das prescrições curriculares para as práticas efetivas que constituem a cultura escolar. Para a autora, não são apenas os programas e orientações que definem o que se ensina, mas os usos concretos que professores e alunos fazem dos saberes, dos objetos e dos textos. A cultura escolar, nessa perspectiva, produz-se na materialidade das rotinas, na organização do espaço e na circulação cotidiana da escrita.

Os relatos das professoras trazem à tona o plano concreto em que se realiza a alfabetização. Uma delas ressaltou a importância de: “*Propiciar um ambiente alfabetizador em que se utilizem textos de memória e outros que sejam significativos e façam parte da vida da criança (cantigas, parlendas, adivinhas, listas etc.) e criar murais com esses textos para acesso pelos estudantes*” (Professora Laura – Escola A). O enunciado explicita duas dimensões centrais da cultura escolar: a seleção de determinados gêneros e a organização do espaço. Ao mencionar “textos de memória” – cantigas, parlendas, adivinhas, listas –, a professora aponta para gêneros tradicionalmente associados ao processo de alfabetização no Brasil, mas que não aparecem aqui como simples herança metodológica. Eles são qualificados como “significativos” e como parte “da vida da criança”, indicando uma articulação entre cultura escolar e cultura social.

A “criação de murais”, por sua vez, materializa essa articulação. O mural não é apenas suporte físico; ele transforma a sala em espaço letrado visível e acessível, no qual os textos permanecem à disposição dos estudantes. Conforme assinala Chartier (2010), trata-se de uma prática constitutiva da cultura escrita escolar: o texto deixa de ser evento efêmero e passa a integrar o ambiente, configurando um modo específico de viver a escrita na escola.

A leitura cotidiana aparece como outra prática estruturante dessa cultura: “*Sou apaixonada por livros e histórias e sempre incentivei muito meus alunos. Trabalho diferentes gêneros textuais, exploro todos eles*”.

e deixo claro aos meus pequenos o quanto o mundo da leitura é fascinante. Leio todos os dias com eles. Dramatizo histórias, utilizo diferentes recursos e, em todos esses anos, o retorno foi evidente” (Professora Sônia – Escola B). Nessa mesma direção, ao responder à questão sobre quais são os conhecimentos ou modos de ser e de fazer, construídos no dia a dia, que mais contribuem para o ensino da leitura e da escrita, uma professora enfatizou: *“Promovo leituras diárias com diferentes gêneros; momentos de conversa; canto muitas músicas (ritmo); disponibilizo diferentes materiais para leitura em diferentes ambientes da escola”* (Professora Thaís – Escola C).

As menções “leio todos os dias”/“leituras diárias”, presentes nas narrativas das professoras Sônia e Thaís, indicam ritualização. A leitura surge, nesses contextos, como prática estruturante do cotidiano escolar. Ao dramatizar histórias e diversificar gêneros, as docentes ampliam as formas de apropriação dos textos, convertendo a leitura em experiência coletiva e performática.

Sob a perspectiva sociocultural do letramento (Kleiman, 1995; Street, 2014), tais práticas configuram eventos de letramento recorrentes, nos quais a leitura é vivenciada como prática social compartilhada. Não se trata de mera decodificação, mas da construção de sentidos em interação, evidenciada pelos “momentos de conversa” citados por uma das professoras.

Lajolo (2005) ressalta a importância do professor como mediador entusiasta da leitura, capaz de apresentar aos alunos um universo textual amplo e instigante, isto é, um “modelo de leitura oral” (Lajolo, 2005, p. 32). Ao afirmar que “é apaixonada por livros”, a docente Sônia explicitou essa postura. Ainda na perspectiva de Lajolo (2003, p. 49), “[...] a qualidade da leitura em voz alta que o professor proporciona à sua classe pode ser decisiva para o aluno gostar ou não de ler”.

Assim, as narrativas revelam que a alfabetização se constitui na circulação reiterada de textos, na organização intencional do espaço e na criação de rotinas leitoras. Desse modo, a cultura escolar, distante de ser mera reprodução de prescrições, instaura-se como tecido vivo de práticas, usos e escolhas que configuram modos específicos de inserção das crianças na cultura escrita.

Microdecisões pedagógicas e leitura indiciária do cotidiano

Se, para Anne-Marie Chartier, é preciso olhar para as práticas, Ginzburg (1989, 2006) ensina a atentar para os pormenores, para os indícios aparentemente secundários que revelam lógicas mais profundas de ação. O Paradigma Indiciário propõe que a realidade, sendo opaca, pode ser decifrada por meio de sinais, traços e detalhes.

Nas narrativas das professoras, pequenos enunciados revelam modos de agir que não aparecem nas prescrições formais, mas que estruturam o cotidiano da alfabetização. Uma docente afirmou: *“Ser professora e ser professora alfabetizadora é estar sempre aberta ao entendimento do “erro”, é estar diante dele e questionar diariamente o que levou os alunos a pensarem daquela forma, a escreverem daquela maneira”* (Professora Carolina – Escola A). O foco no “entendimento do erro” constitui um indício considerável. O erro é descrito, na narrativa supracitada, como objeto de interpretação. O “questionar diariamente” explicita uma atitude investigativa contínua. Para Ginzburg (1989), tal postura sinaliza uma prática que se orienta pela leitura de pistas – as hipóteses das crianças, suas formas de escrever – para reorganizar o ensino.

A organização por agrupamentos produtivos também representa uma *microdecisão*:

Em virtude da diversidade dos alunos, não somente no que diz respeito à educação inclusiva, mas também no sentido da aprendizagem, em várias situações trabalho o agrupamento produtivo, em ilhas. O mesmo tema é explanado para a turma

toda, mas elaboro as atividades de acordo com as habilidades de cada grupo. Exemplo: os alunos com dificuldade na leitura e na escrita podem ilustrar o conteúdo ou recontar com suas palavras (Professora Mônica – Escola B).

O contraste entre “o mesmo tema” e “atividades diversificadas” configura uma tática de equilíbrio entre unidade curricular e diferenciação pedagógica. A diversificação, ainda que não detalhada, indica uma leitura atenta das diferenças internas à turma. Ao manter um eixo temático comum para todos os estudantes, a professora preserva uma referência compartilhada para o trabalho coletivo; simultaneamente, ao modular as atividades conforme as possibilidades de cada grupo, cria condições para que diferentes modos de participação se inscrevam no processo de aprendizagem.

Tal arranjo traduz a compreensão da heterogeneidade como dado constitutivo da vida escolar. Os agrupamentos produtivos, nesse contexto, operam como uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite recompor as interações em sala de aula, abrindo espaço para diferentes aproximações em relação ao conteúdo. Vale ressaltar que, em algumas narrativas, essas microdecisões não se restringem à gestão das dinâmicas internas da sala de aula, alcançando também os vínculos estabelecidos entre escola e comunidade. É sob esse enfoque que se compreende este fragmento: “*Uma situação que me marcou muito foi a de um menino durante a pandemia que tinha muita dificuldade de aprendizagem. Eu dava aulas online para ele e, então, descobri que a mãe também não sabia ler. A partir desse momento, realizei a alfabetização dos dois: filho e mãe*” (Professora Maria – Escola B).

O enunciado revela um fazer que transborda os limites institucionais. A alfabetização da mãe, junto ao filho, indica a inserção da prática docente em uma rede social mais ampla, aproximando-se da concepção de letramento como prática social que perpassa gerações, conforme proposto por Tfouni (1995). Aqui, o indício aponta para a permeabilidade entre escola e comunidade. O episódio narrado permite depreender uma situação de alfabetização compartilhada, em que mãe e filho passam a participar simultaneamente de um mesmo processo de apropriação da escrita. Essa configuração intergeracional cria um espaço singular de letramento, no qual as fronteiras entre ensinar, aprender e conviver tornam-se tênues.

Assim, as *micropráticas* narradas – atenção ao erro, diferenciação de atividades, atuação junto à família – constituem sinais que permitem compreender a densidade do fazer docente. Elas revelam uma prática interpretativa e relacional que escapa à formalização e que só se torna “visível” quando se atenta aos pormenores e aos indícios de “inventividade docente”. Esse conceito foi delineado em estudo anterior como

[...] ações táticas – impregnadas de criatividade, astúcia – de sujeitos (neste caso, professoras alfabetizadoras) em narrativas sobre suas práticas cotidianas, que podem ser expressas na descrição de olhares (e mudanças de olhares), na combinação entre o tradicional e as apropriações, no jogo de palavras, nas histórias, na bricolagem de diferentes elementos culturais para a construção de um modo próprio de ressignificar, imbricado ao que lhes é dado para consumo em contexto de formação inicial ou continuada (Souza, 2022, p. 69).

Considerações finais

A análise dos excertos de narrativas permite inferir que as professoras alfabetizadoras não operam como executoras de um currículo previamente estabilizado. Atuam como profissionais que interpretam, selecionam, reorganizam e reempregam prescrições de acordo com as condições concretas da sala de aula. Seus relatos lançam luz sobre os deslocamentos contínuos entre o que é instituído e o que é praticado, consubstanciando um fazer docente que se constrói no entremeio das normas e das circunstâncias.

Segundo Certeau (1994), tais movimentos podem ser compreendidos como “artes de fazer”. Ao ressignificar propostas, fragmentar leituras conforme o nível da turma, reorganizar agrupamentos ou incorporar objetos do cotidiano digital, as professoras não rompem frontalmente com o currículo; antes, fazem uso dele segundo suas leituras da realidade. Trata-se de um modo de operar que, como afirma o autor, se vale das brechas e dos tempos oportunos para produzir sentidos outros no interior das estruturas instituídas.

Essas práticas também evocam a cultura escolar em movimento, como proposto por Chartier (2000, 2010). A autora destaca que a escola é lugar de produção cultural, onde textos, objetos e rotinas são apropriados de modos específicos. Nas narrativas analisadas, a organização de murais, a circulação de cantigas, parlendas e listas, a leitura diária dramatizada, a diversificação de gêneros e a ampliação de repertórios configuram práticas que materializam a cultura escrita escolar. Não se trata apenas da presença de textos, mas de sua inscrição em rotinas e espaços que lhes conferem valor e permanência. A repetição cotidiana constitui, nesse sentido, ritual formativo que sedimenta modos de relação com o escrito.

Nesse ponto, as contribuições dos estudos do letramento na perspectiva sociocultural reforçam a compreensão da alfabetização como prática situada. Street (2014), ao distinguir o modelo autônomo do modelo ideológico de letramento, enfatiza que a leitura e a escrita não são habilidades neutras, mas práticas sociais atravessadas por valores e relações de poder. Kleiman (1995) e Tfouni (1995) destacam que os eventos de letramento se constroem em contextos específicos e produzem efeitos identitários. Quando as professoras mobilizam textos significativos para a vida das crianças, utilizam suportes familiares ou ampliam o repertório textual, transparece a compreensão – ainda que não teorizada explicitamente – de que alfabetizar é inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita que façam sentido em suas trajetórias.

A presença da leitura diária e da diversificação de gêneros também dialoga com Lajolo (2003, 2005), que sublinha o papel do professor como mediador entusiasta da leitura. O gesto de ler todos os dias, dramatizar histórias e buscar diferentes repertórios aponta para uma postura docente que testemunha o valor da leitura. O entusiasmo, nesse caso, manifesta-se como prática reiterada que dá centralidade ao texto literário e à experiência leitora.

Sob o prisma metodológico do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989), os fragmentos das narrativas funcionam como pistas de um saber-fazer que dificilmente seria captado por documentos oficiais ou prescrições curriculares. A atenção ao “erro” como objeto de questionamento, a diversificação de atividades por agrupamentos produtivos, a decisão de evitar a exposição pública de estudantes não alfabetizados ou mesmo a ampliação da ação pedagógica à família constituem sinais de uma prática interpretativa e relacional. Como advoga o autor, é nos pormenores, frequentemente negligenciados, que se desvenda uma realidade mais profunda. Nos excertos das narrativas, desvela-se um exercício profissional marcado pela observação, pela interferência e pela tomada de decisão guiada pelas variáveis que conformam o cotidiano escolar como espaço vivo e nem sempre previsível.

As *microdecisões* relatadas revelam, ainda, que a alfabetização se constrói em um terreno de incerteza. Não há, nas narrativas, a afirmação de um método único ou de uma sequência pedagógica rígida e universal. Em vez disso, nota-se a necessidade de ajustar, reorganizar e diferenciar as ações pedagógicas. Tal constatação reforça a ideia de que o ensino da leitura e da escrita não pode ser reduzido à aplicação técnica de procedimentos e métodos, sendo compreendido como prática cultural, contextualizada, flexível e mediada.

Nesse sentido, a articulação entre História Cultural e estudos do letramento na vertente sociocultural mostra-se fecunda. A primeira permite reconhecer a escola como espaço de produção

de práticas e apropriações, enquanto a segunda explicita que tais práticas são permeadas por sentidos, significados, ressignificações e relações sociais mais amplas. Juntas, essas perspectivas redimensionam o foco da eficácia metodológica isolada para a análise das formas concretas pelas quais professoras alfabetizadoras constroem, no cotidiano, condições de inserção das crianças na cultura escrita.

A alfabetização, tal como emerge das narrativas, configura-se como experiência vivida, tecida no entrelaçamento de prescrições institucionais e decisões contextualizadas. As “artes de fazer” docentes transformam o prescrito em prática significativa; a cultura escolar dá materialidade e continuidade a essas práticas; e os indícios descortinam a complexidade de um saber profissional que se constrói na observação atenta e na interpretação do singular. Assim, o que poderia parecer apenas rotina pedagógica revela-se campo de invenção, negociação e produção cultural – dimensão que, muitas vezes, permanece invisibilizada nas análises centradas exclusivamente em políticas ou métodos.

Referências

- AGUIAR, T. B.; FERREIRA, L. H. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CHARTIER A.-M. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, 5., 2010, São Paulo. **Anais eletrônicos [...]**. São Paulo: Fundação Victor Civitas, 2010. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/gpuUSPtQub6VchPqp3XzydxnYsyhfFGWmnGStaUbQuKFjJt7hCH436qWqsQf/texto-anne-marie-chartier.pdf>. Acesso em: 4 maio 2026.
- CHARTIER, A.-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- GARCIA, A.; SILVA, R. N. K. da. Processos formativos e os fazeres-saberes docentes: caminhos “*pensados possíveis*” com os currículos nos cotidianos. **Revista Docência e Cibercultura – ReDoC**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 47-63, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2023.73014>
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200006>
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

LAJOLO, M. A leitura como moeda de trânsito social. Entrevista a Iracema Santos do Nascimento. In: NASCIMENTO, I. S. (org.). **Políticas e práticas de leitura no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 47-57. (Série Em Questão, n. 2).

LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler...** O que eu faço? Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.

PEROZA, M. A. R. A relação teoria e prática: pressupostos da práxis para a formação continuada de professores da Educação Infantil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.19.23791.103>

RODRIGUES, M. G. M.; PÉREZ, C. L. V. Pensar a escola como a prática de partilha do comum: inventar a pesquisa em educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, p. 1-14, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22393.070>

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, A. A. Saberes docentes e práticas transformadoras na formação de educadores: perspectivas e caminhos. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://zenodo.org/records/17263914>. Acesso em: 4 maio 2026.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, N. C. A. T. **A inventividade docente na relação entre formação de professoras alfabetizadoras e práticas de ensino de leitura e escrita**. 2022. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

SOUZA, N. C. A. T. Índícios de inventividade na prática de professoras alfabetizadoras: possibilidades para o (re)pensar da formação docente. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 3, p. 49-64, 2024. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2024.22.3.9857>

SOUZA, N. C. A. T. Sobre as práticas “invisíveis” da docência: olhares a partir de pressupostos da História Cultural. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 382-391, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p382-391>

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

Recebido em 20/03/2026

Versão corrigida recebida em 28/04/2026

Aceito em 30/04/2026

Publicado online em 15/05/2026

O currículo em movimento: táticas docentes e microinvenções no cotidiano da alfabetização

ARTIGO

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souzaⁱ 

Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil

1

Resumo

O artigo tem como objetivo compreender o currículo enquanto espaço de criação e movimento, constituído a partir das práticas docentes no cotidiano da alfabetização. Acorado em pesquisa empírica de abordagem qualitativa desenvolvida no âmbito de um pós-doutorado, o estudo examina narrativas da prática de professoras alfabetizadoras, vinculadas a escolas de uma rede privada do interior paulista, e suas relações com as prescrições curriculares. A análise, inspirada nos estudos dos cotidianos e nas contribuições da História Cultural, destaca modos pelos quais as docentes produzem deslocamentos, negociam sentidos e criam alternativas pedagógicas em resposta às demandas da sala de aula. Tais movimentos configuram o currículo como construção, atravessada por decisões e rearranjos. Os resultados indicam que a inventividade docente opera como força produtora de currículo, tensionando lógicas reprodutivas e afirmando a dimensão criadora da prática pedagógica na alfabetização.

Palavras-chave: Currículo. Alfabetização. Prática Docente. Cotidiano Escolar.

Curriculum in Motion: Teaching Tactics and Micro-Inventions in the Everyday Life of Literacy Education

Abstract

The article aims to understand the curriculum as a space of creation and movement, constituted through teaching practices in the everyday context of literacy education. Grounded in empirical qualitative research developed within the scope of a postdoctoral study, it examines narratives of practice by literacy teachers working in schools of a private network in the interior of the state of São Paulo, and their relationships with curricular prescriptions. The analysis, inspired by everyday life studies and contributions from Cultural History, highlights the ways in which teachers produce shifts, negotiate meanings, and create pedagogical alternatives in response to classroom demands. These movements configure curriculum as a construction, shaped by decisions and rearrangements. The results indicate that teacher inventiveness operates as a curriculum-producing force, challenging reproductive logics and affirming the creative dimension of pedagogical practice in literacy.

Keywords: Curriculum. Literacy. Teaching Practice. School Everyday Life.

1 Introdução

2

As discussões sobre currículo têm, historicamente, alternado entre perspectivas prescritivas, centradas na organização prévia dos conteúdos, e abordagens que o compreendem como prática social constituída nas condições reais do ensino (Gimeno Sacristán, 2000). Nessa segunda concepção, o currículo é entendido como construção circunscrita ao contexto, engendrada nas interações, nas mediações institucionais e nas decisões que se materializam no cotidiano escolar. Tal compreensão redireciona o foco das formulações normativas para os processos de apropriação e uso, reconhecendo que as orientações curriculares adquirem sentidos específicos quando mobilizadas pelos professores e outros agentes da educação em realidades determinadas.

Essa perspectiva se aproxima das contribuições da História Cultural e das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, que tomam as práticas ordinárias como instâncias privilegiadas de análise da cultura escolar (Certeau, 1994; 1996; 1985; Ferraço, 2017; Ferraço; Soares; Alves, 2018). Ao enfatizar as artes de fazer e as táticas empregadas pelos sujeitos comuns, tais estudos indicam que normas institucionais são reinterpretadas, combinadas e reconfiguradas em situações concretas. O cotidiano escolar, nessa chave analítica, configura-se como espaço de elaboração de sentidos, no qual professores selecionam saberes, organizam tempos e constroem modos próprios de conduzir o ensino. Nessa ótica, tornam-se particularmente relevantes as microdecisões e as táticas profissionais que, embora pouco visíveis nas prescrições formais, participam da constituição do trabalho pedagógico e da própria configuração curricular. Nas palavras de Nóvoa (2019, p. 6), trata-se de concentrar a atenção “no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente”.

A atenção a esses fazeres cotidianos aproxima-se ainda do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), que valoriza pistas, sinais e vestígios como vias de acesso à compreensão de processos culturais mais amplos. No âmbito

escolar, tal perspectiva permite tomar ajustes, improvisações e rearranjos do planejamento como indícios da construção do currículo em situações corriqueiras. Em lugar da busca por coerências previamente definidas, a análise volta-se às práticas em sua realização cotidiana, considerando as formas pelas quais professores operam com as orientações disponíveis e elaboram respostas às demandas reais do processo de ensino e aprendizagem.

É nesse horizonte que se insere o presente estudo, que toma como objeto de análise narrativas de professoras alfabetizadoras vinculadas a escolas de uma rede privada do interior paulista, produzidas no âmbito de uma pesquisa de pós-doutorado. Interessa compreender de que modo, em seus relatos, emergem táticas docentes e microinvenções que reconfiguram prescrições curriculares e instauram modos singulares de organizar o ensino da leitura e da escrita. Ao focalizar o plano das práticas e das decisões cotidianas, o artigo concebe o currículo como processo em permanente elaboração, constituído no entremeio entre orientações institucionais e demandas da sala de aula, considerando a “inventividade docente” (Souza, 2022) como dimensão fundamental do trabalho pedagógico na alfabetização.

2 Metodologia

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de pós-doutorado. A investigação incide sobre práticas de alfabetização e sobre os modos pelos quais professoras organizam o ensino da leitura e da escrita em suas rotinas escolares, considerando decisões pedagógicas formuladas em situações reais de trabalho.

Participaram do estudo 16 docentes que atuam nos 1ºs e 2ºs anos do Ensino Fundamental, vinculadas a três escolas de uma mesma rede privada de ensino do interior do estado de São Paulo, identificadas neste artigo como escolas A, B e C. As participantes integram o ciclo de alfabetização e desenvolvem práticas relacionadas ao ensino inicial da leitura e da escrita.

O *corpus* empírico é constituído por narrativas da prática elaboradas por essas professoras no contexto de encontros formativos realizados no âmbito da pesquisa, nos quais foram convidadas a relatar, a partir de cinco questões abertas, situações significativas de seu cotidiano de ensino, especialmente aquelas relacionadas às atividades de alfabetização e às decisões pedagógicas mobilizadas frente às demandas das turmas.

A opção pelas narrativas docentes fundamenta-se na compreensão de que os relatos de experiência constituem uma forma relevante de acesso às interpretações construídas pelos professores sobre o próprio trabalho (Goodson, 2015). Ao narrar acontecimentos, as participantes reorganizam experiências, atribuem sentidos às ações realizadas e explicitam critérios que orientam suas escolhas pedagógicas. As narrativas são, assim, compreendidas como produções discursivas nas quais se articulam memória profissional, experiência e reflexão sobre a prática.

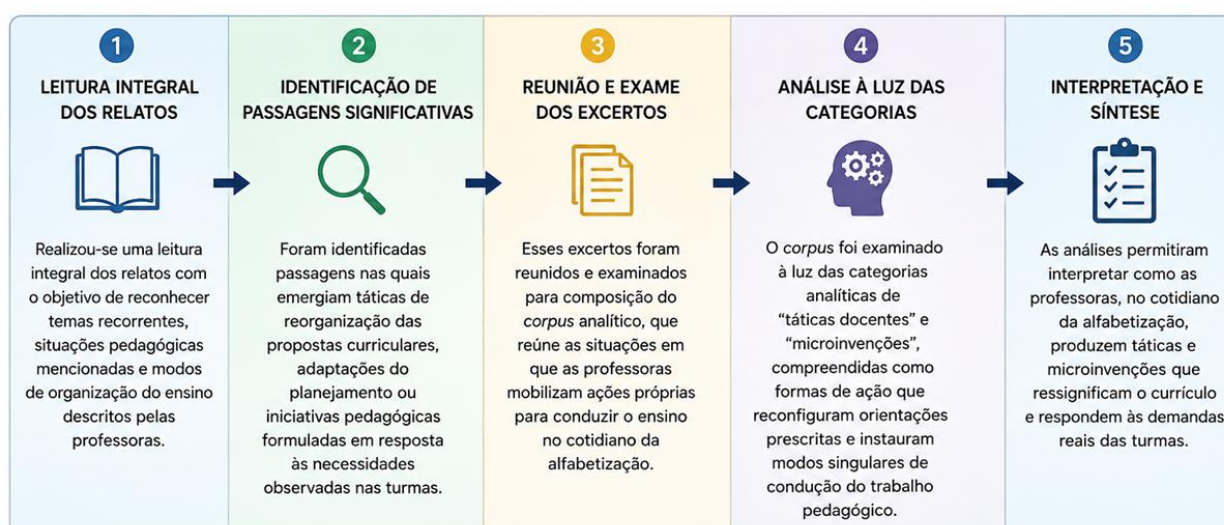
O processo de análise orientou-se pelo paradigma indiciário, inspirado nas contribuições de Ginzburg (1989), que propõe a atenção a sinais, pistas e vestígios presentes nos materiais empíricos como caminhos para a compreensão de processos culturais mais amplos. Tal abordagem favorece a identificação de reapropriações e reempregos que atravessam o cotidiano docente e que frequentemente permanecem pouco visíveis nas formulações curriculares oficiais.

Aguiar e Ferreira (2021), ao discutirem as contribuições do paradigma indiciário para a análise de narrativas escritas, argumentam que cada narrativa orienta os percursos analíticos a serem adotados, demandando um tratamento flexível; tal flexibilidade, contudo, não dispensa a atenção a determinados elementos constitutivos dos relatos. Assim, a leitura analítica das narrativas desenvolveu-se em movimentos sucessivos de aproximação com o material empírico.

Inicialmente, realizou-se uma leitura integral dos relatos com o objetivo de reconhecer temas recorrentes, situações pedagógicas mencionadas e modos de organização do ensino descritos pelas professoras. Em seguida, foram identificadas passagens nas quais emergiam táticas de reorganização das propostas curriculares,

adaptações do planejamento ou iniciativas pedagógicas formuladas em resposta às necessidades observadas nas turmas. Esses excertos foram reunidos e examinados à luz das categorias analíticas de táticas docentes e microinvenções, compreendidas como formas de ação que reconfiguram orientações prescritas e instauram modos singulares de condução do trabalho pedagógico. Tais procedimentos metodológicos podem ser visualizados na figura a seguir:

Figura 1 – Síntese do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise concentrou-se nos movimentos de interpretação, negociação e rearranjo das orientações curriculares presentes nos relatos, considerando as articulações estabelecidas pelas docentes entre referenciais institucionais, experiências acumuladas e demandas concretas da sala de aula. Tal procedimento possibilitou examinar as práticas de alfabetização em sua dinâmica cotidiana e compreender como decisões pedagógicas são formuladas no interior do trabalho docente.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo obtido aprovação sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº

90227225.7.0000.5406, de modo a atender às exigências para estudos envolvendo seres humanos. As participantes foram informadas acerca dos objetivos da investigação e autorizaram o uso de seus relatos para fins acadêmicos, sendo preservado o anonimato por meio da utilização de nomes fictícios e da supressão de elementos que pudessem identificar as escolas ou as equipes envolvidas.

3 Resultados e Discussão

A análise das narrativas docentes sugere que o currículo, no cotidiano da alfabetização, distancia-se de uma lógica estritamente prescritiva para constituir-se como prática permanentemente negociada, reinterpretada e reinventada pelas professoras em suas relações com os estudantes, com os materiais didáticos e com as contingências da vida escolar. Os relatos revelam que as orientações curriculares, embora operem como referências organizadoras do trabalho pedagógico, não se realizam de forma linear ou homogênea. Ao contrário, tornam-se objeto de usos, deslocamentos e recombinações produzidos pelas docentes diante das demandas concretas da sala de aula.

Tal compreensão aproxima-se das formulações de Certeau (1994) acerca das “artes de fazer”, particularmente da noção de tática, entendida como operação cotidiana produzida pelos sujeitos ordinários no interior de estruturas instituídas. As professoras alfabetizadoras, ao lidarem com prescrições curriculares e materiais didáticos, não se limitam à reprodução das orientações recebidas; operam sobre elas, criando desvios, ajustamentos e reorganizações que conferem movimento ao currículo.

Nessa direção, as narrativas permitem compreender que a inventividade docente se configura como elemento constitutivo da própria realização curricular. O currículo, portanto, não antecede integralmente a prática: ele se produz nas relações entre prescrições, materialidades, experiências acumuladas e singularidades discentes.

3.1 Entre prescrições e contingências: táticas docentes e reinvenções curriculares

7

As narrativas revelam que o cotidiano da alfabetização é atravessado por situações que impactam continuamente as propostas curriculares instituídas, requerendo das professoras movimentos de interpretação e reinvenção pedagógica.

A professora Eliana explicita esse processo ao narrar:

No ano em que voltamos da pandemia me deparei com dificuldades e defasagens que impossibilitavam o desenrolar das propostas do material didático da escola. Percorri, então, diferentes caminhos até incorporar à minha prática experiências do método fônico. Alguns estudantes necessitaram até do uso das 'boquinhas' para compreender o sistema de escrita. Desde então, foco na minha prática brincadeiras, dinâmicas e jogos que proporcionam essa reflexão, sempre de acordo com o gênero textual estudado no momento ou integrada aos outros componentes (Professora Eliana, Escola A).

O excerto evidencia um movimento particularmente significativo: diante da insuficiência das propostas previstas pelo material didático, a docente produz deslocamentos metodológicos e reorganiza sua prática a partir das necessidades observadas nas crianças. Não se trata de abandono das orientações curriculares, mas de sua reapropriação mediante usos situados, produzidos no interior da experiência pedagógica.

Essa operação aproxima-se daquilo que Certeau (1994) denomina como tática: ações, provenientes de sujeitos comuns, que se desenvolvem no terreno do outro, apropriando-se das estruturas disponíveis para produzir alternativas possíveis. A narrativa da professora Eliana mostra que o currículo não se efetiva pela simples execução do prescrito, mas mediante processos de interpretação docente que articulam diferentes saberes pedagógicos, experiências acumuladas e leitura das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Ao incorporar elementos do método fônico, o uso das “boquinhos” e atividades lúdicas articuladas aos gêneros textuais, a docente constrói uma prática híbrida, produzida nas fronteiras entre diferentes concepções de alfabetização. Ainda que o método das boquinhos remeta a abordagens de caráter sintético, cuja centralidade foi progressivamente tensionada por perspectivas que compreendem a alfabetização em sua indissociabilidade com as práticas sociais de leitura e escrita, sua mobilização no episódio narrado adquire outro significado analítico. Não se trata da aplicação acrítica de um método, mas de sua apropriação autoral e pontual diante de uma situação concreta de ensino. Ao recorrer a esse recurso para responder às dificuldades específicas de determinados estudantes, a professora produz um uso singular de um artefato pedagógico historicamente disponível, convertendo-o em instrumento de mediação da aprendizagem. A narrativa evidencia, assim, que as práticas docentes se organizam por processos de composição, seleção e reinvenção que expressam a intencionalidade pedagógica e a capacidade de julgamento profissional das alfabetizadoras frente às necessidades do cotidiano.

Tal movimento afasta-se de perspectivas metodológicas rígidas e aproxima-se das discussões de Lopes e Macedo (2022), para quem o currículo deve ser compreendido como campo de negociações e múltiplas possibilidades de significação.

A narrativa da professora Thaís reforça essa dimensão contingencial do trabalho docente:

Acredito que ressignificar seja parte do nosso trabalho. Uma turma não é igual a outra e constantemente me atento para direcionar minhas atividades conforme o ritmo da classe, propondo desafios que os levem a progredir sempre. É impossível trabalhar da mesma forma com turmas diferentes. [...] Sinto a necessidade de ouvirem mais a experiência do professor pois nem tudo o que é proposto se torna efetivo ou condiz com a realidade e/ou maturidade dos nossos alunos (Professora Thaís, Escola C).

A fala da docente desloca a centralidade do currículo prescrito para a experiência profissional construída no cotidiano escolar. A referência à necessidade

de “ouvirem mais a experiência do professor” explicita tensões entre as formulações institucionais e os saberes produzidos na prática. Nesse sentido, a narrativa aproxima-se das discussões de Nóvoa (2019), ao reconhecer a profissão docente como espaço de construção de conhecimentos específicos, produzidos nas relações com o ensino.

As professoras não aparecem, portanto, como executoras passivas de prescrições, mas como intérpretes do currículo. É precisamente nessa dimensão interpretativa que emergem as microinvenções do cotidiano escolar.

3.2 A leitura das singularidades discentes como organizadora do currículo

Outro movimento recorrente nas narrativas refere-se à centralidade da observação das crianças e de seus processos singulares de aprendizagem como princípio organizador das decisões pedagógicas.

A narrativa da professora Carolina evidencia essa perspectiva:

Ser professora e ser professora alfabetizadora é estar sempre aberta ao entendimento do ‘erro’, é estar diante dele e se questionar diariamente o que levou o aluno a pensar daquela forma, a escrever daquela maneira, a interpretar daquele modo, quais experiências e vivências meu aluno tem sobre aquele assunto... por que ele escreveu desta maneira e não de outra? A amplitude de meus conhecimentos enquanto alfabetizadora me oportunizou ferramentas para compreender os caminhos de aprendizagem que cada aluno decidiu trilhar e ofertar aos meus alunos caminhos que sejam coerentes às suas especificidades. Neste sentido o método misto foi o que mais se mostrou adequado em meu cotidiano, pois incide de maneira diferente nos agentes também diversos (Professora Carolina, Escola A).

O excerto é particularmente potente porque desloca a noção de erro de uma perspectiva deficitária para compreendê-lo como indício dos processos de pensamento das crianças. Tal compreensão aproxima-se diretamente do paradigma indiciário discutido por Ginzburg (1989), segundo o qual pequenos sinais, pistas e vestígios permitem acessar processos mais amplos de produção de sentido.

No contexto da alfabetização, os “erros” passam a operar como marcas interpretativas do percurso cognitivo dos estudantes. O currículo, nesse caso, não se organiza a partir de uma sequência previamente estabilizada, mas mediante a leitura contínua dessas pistas produzidas pelas crianças em suas hipóteses de escrita, interpretações e formas de apropriação da linguagem escrita.

A professora Débora também explicita esse movimento ao narrar:

Iniciei o ano com três alunos silábicos sem valor sonoro, logo percebi que esses alunos não iriam conseguir se alfabetizar seguindo o fluxo da turma. A partir das preferências dos alunos, fui criando atividades e jogos que pudessem favorecer a alfabetização deles. Aluno 1 – criança atípica, com TDAH, com hiperfoco em carro e caminhões. Utilizei desse interesse para alfabetizá-lo. Hoje ele está alfabetizado, escrevendo e lendo na letra cursiva. Aluno 2 – criança típica com muita dificuldade em memorizar (memória de curto prazo) através de exercícios de repetição e jogos que trabalham a atenção e concentração, está alfabetizada, lendo e escrevendo na letra cursiva com muita autonomia. É primordial pensar na individualidade (Professora Débora, Escola B).

A narrativa evidencia uma reorganização curricular produzida a partir das singularidades discentes. O planejamento coletivo da turma é deslocado para incorporar percursos diferenciados de aprendizagem, construídos em diálogo com interesses, ritmos e modos específicos de operar cognitivamente.

Ao utilizar o hiperfoco do estudante como mediador da alfabetização, a docente produz uma inflexão importante: em vez de tentar ajustar a criança ao modelo previamente estabelecido pela escola, reorganiza o ensino a partir das condições apresentadas pelo aluno. Esse movimento vai ao encontro das reflexões de Chartier (2000), ao destacar que os “fazeres ordinários da classe” se constituem por pequenas decisões pedagógicas produzidas no cotidiano, frequentemente invisíveis nos documentos curriculares, mas fundamentais para a materialidade do ensino.

As narrativas permitem compreender que o currículo ganha forma precisamente nesses movimentos de ajuste, observação e reelaboração contínua das propostas pedagógicas.

3.3 Currículo, experiência e produção de sentidos no cotidiano escolar

As narrativas também revelam a produção de currículos mais significativos quando articulados às experiências sociais, culturais e afetivas das crianças.

A professora Aline relata:

Acredito que, a todo instante, o professor adapta na realidade e na compreensão dos alunos. Em uma situação na sala de aula, os alunos estavam trabalhando o gênero receitas. Foi muito mais significativo trabalhar receitas de família (trazidas por eles) do que simplesmente uma receita aleatória, só para trabalhar o gênero (Professora Aline, Escola A).

O excerto explicita uma compreensão de currículo que ultrapassa a dimensão técnica dos conteúdos para aproximar-se das experiências de vida dos estudantes. Quando opta por valorizar as “receitas de família”, a docente produz um rearranjo importante: o gênero textual deixa de ser apenas objeto formal de ensino e passa a constituir-se como prática cultural carregada de memória, afetividade e pertencimento.

Essa decisão pedagógica relaciona-se ao estudos do cotidiano escolar (Ferraço; Soares; Alves, 2018), que compreendem a escola como espaço de produção de sentidos e de circulação de culturas. O currículo, nessa perspectiva, vai além da mera concepção de transmissão de conhecimentos legitimados institucionalmente, passando a incorporar experiências sociais trazidas pelos sujeitos que habitam a escola.

A narrativa da professora Maria amplia essa discussão:

Muitas vezes, realizo adaptações conforme a necessidade dos alunos, conforme as discussões e curiosidades que vão aparecendo. Por exemplo: trabalhando contos de fadas, aprofundamos o estudo sobre diferentes tipos de feijões. Outra situação foi a proposta de visita a um lar de idosos, mas como não foi possível por diversos motivos, os convidamos para virem à escola e que contarem suas histórias às crianças. Uma situação que me marcou também foi a de um menino durante a pandemia que tinha muita dificuldade de aprendizagem... eu

dava aulas online para ele naquele momento e foi quando descobri que a mãe também não sabia ler, então neste momento realizei a alfabetização dos dois: filho e mãe (Professora Maria, Escola B).

A narrativa transparece um currículo atravessado por emergências, curiosidades e condições reais da vida cotidiana. As propostas pedagógicas inicialmente previstas sofrem reconfigurações a partir das interações produzidas na prática escolar.

Particularmente significativa é a passagem em que a docente afirma ter alfabetizado simultaneamente “filho e mãe”. O excerto extrapola os limites convencionais da escolarização e amplia a compreensão de alfabetização como prática social. A ação docente desloca-se da lógica estritamente institucional para produzir uma intervenção que responde às demandas mais emergentes no contexto pandêmico.

Tal relato encontra morada nas discussões de Almeida, Silva e Silva (2024) sobre práticas curriculares insurgentes, entendidas como ações que produzem fissuras nas lógicas normativas e instituem outras possibilidades de relação com o currículo.

3.4 Microinvenções pedagógicas e deslocamentos das formas escolares

As narrativas analisadas evidenciam ainda que as professoras produzem microinvenções pedagógicas capazes de deslocar formas escolares tradicionalmente estabilizadas.

A professora Sônia relata:

No ano de 2024 realizei com meus alunos um projeto chamado ‘os pequenos contadores de histórias’. Em uma das propostas do projeto, as crianças levavam um livro para casa e, após uma semana, traziam de casa recursos e recontavam a história aos seus amigos. Na minha sala, havia uma criança que não conseguia se expressar oralmente, não ‘falava’ de forma alguma na escola, mas a família relatava que em casa ela se expressava normalmente. Então, ressignifiquei a proposta,

e a aluna fez a contação em casa para a sua família. A mãe me enviou o vídeo e a aluna se sentiu feliz e realizada (Professora Sônia, Escola B).

O episódio revela uma importante inflexão curricular: diante da impossibilidade de participação da criança nos moldes inicialmente previstos pela atividade, a docente reorganiza a proposta sem excluir a estudante da experiência pedagógica.

A narrativa demonstra que o currículo se produz também nas brechas, nas reapropriações e nas soluções inventadas cotidianamente pelas professoras para garantir participação, pertencimento e aprendizagem. A escola, nesse caso, deixa de operar exclusivamente por padrões homogêneos de desempenho e passa a aliar outras formas de participação nas práticas de linguagem.

Também a narrativa da professora Gisele explicita tensões entre currículo prescrito e realidade discente:

A alfabetização me mostra o quanto a minha postura como docente formará cidadãos mais competentes para sua vida leitora e escritora. Nossas práticas diárias envolvem a consciência fonológica, a construção da escrita a partir de um sistema alfabético e a competência leitora como ponto de partida para todo esse processo alfabetizador [...] Partimos de um material didático que nos fornece referências para um processo alfabetizador onde nem sempre se coincide com a realidade de nossos alunos. Dessa forma, outras atividades mais significativas e coerentes com a realidade discente poderão ser propostas e mais acessíveis a atingirmos a aprendizagem (Professora Gisele, Escola C).

A docente reconhece o material didático como referência importante, mas insuficiente diante das especificidades das crianças. O currículo emerge, então, como elaboração continuamente repensada pelas professoras em suas relações com os estudantes. Nessa mesma direção, Souza e Guedes-Pinto (2020, p. 630) reiteram:

As prescrições didático-metodológicas são importantes, já que é preciso haver algum tipo de suporte que nutra a prática docente e que assegure os direitos básicos de aprendizagem, ou seja, o direito à alfabetização e ao acesso à cultura escrita nos primeiros anos de

escolaridade. Por outro lado, não se pode negar que o currículo, na prática, deve contar com a abertura de espaços para negociações, rearranjos, reajustes e diferentes ressignificações.

Consideradas em conjunto, as narrativas analisadas permitem compreender que o currículo se realiza nas microações do cotidiano escolar. São os pequenos desvios, as escolhas aparentemente ordinárias, os ajustes produzidos diante das contingências e singularidades da sala de aula que conferem movimento ao trabalho pedagógico na alfabetização.

Nessa perspectiva, a inventividade docente não se apresenta como exceção, mas como dimensão constitutiva da prática curricular. As professoras alfabetizadoras operam como produtoras de currículo, instaurando usos, interpretações e possibilidades pedagógicas que confrontam perspectivas reprodutivistas e reafirmam a escola como espaço de criação, negociação e produção cultural.

4 Considerações finais

Este estudo buscou compreender de que maneira professoras alfabetizadoras narram os processos pelos quais reorganizam propostas pedagógicas, reinterpretam orientações curriculares e constroem respostas diante das demandas que emergem no cotidiano escolar. A análise das narrativas permitiu acessar uma dimensão frequentemente pouco visível nos discursos normativos sobre a alfabetização: o trabalho intelectual, ético e pedagógico implicado nas decisões que sustentam a ação docente em contextos marcados pela heterogeneidade dos estudantes e pela imprevisibilidade das situações de ensino.

Os relatos analisados indicam que a materialização do currículo não se esgota nos documentos oficiais, nos materiais didáticos ou nas orientações metodológicas que buscam regular o trabalho pedagógico. Entre aquilo que é proposto e aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula, instaura-se um espaço de mediação ocupado pelas professoras, no qual conhecimentos profissionais, experiências

acumuladas, leitura do contexto e compromisso com a aprendizagem das crianças são aspectos continuamente convocados.

Sob essa perspectiva, as narrativas deslocam o olhar das prescrições para os processos de discernimento profissional mobilizados pelas docentes. Mais do que escolhas metodológicas, os episódios narrados expressam modos de interpretar situações, avaliar possibilidades, formular alternativas e assumir responsabilidades diante de desafios concretos. Trata-se de um conhecimento construído na experiência e permanentemente refinado na relação com os sujeitos, com os tempos e com as condições específicas da prática educativa.

Os resultados também contribuem para problematizar visões homogeneizadoras acerca da alfabetização, frequentemente sustentadas por expectativas de uniformidade quanto aos percursos de aprendizagem e às formas de ensinar. As experiências compartilhadas pelas professoras reiteram que a entrada das crianças na cultura escrita constitui um processo demarcado por múltiplas temporalidades, demandas e condições de participação, demandando uma leitura atenta e sensível das circunstâncias que conformam cada situação educativa.

Ao tomar as narrativas docentes como fonte de investigação, este estudo reafirma a potência epistemológica da voz das professoras para a compreensão dos fenômenos curriculares. Escutar o que as docentes têm a dizer significa reconhecer que uma parte importante da compreensão sobre o currículo e sobre a alfabetização encontra-se inscrita nos saberes produzidos na prática, nos percursos construídos ao longo da profissão e nas decisões que, cotidianamente, sustentam o compromisso com o direito de aprender.

Por fim, a investigação convida a pensar o currículo menos como um objeto estabilizado e mais como uma trama atravessada pelas relações humanas que constituem a vida escolar. É nesse território, tecido por encontros, interpretações, escolhas e responsabilidades compartilhadas, que a alfabetização adquire sentido e que o trabalho docente encontra sua dimensão formativa mais profunda.

Referências

16

AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 37, p. 1-22, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.74451>. Acesso em: 03 abr. 2026.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, José Carlos Miranda da; SILVA, Ednaelli Dolôres Vieira da. Movimento de incompletude/insurgência nas práticas curriculares dos professores do agreste pernambucano. **Educação & Formação**, v. 9, p. 1-17, 2024. Disponível em <https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e14190>. Acesso em: 10 abr. 2026.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Irene (org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-19.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>. Acesso em 10 abr. 2026.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares: sobre possibilidades de escapes frente aos mecanismos de controle do Estado. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n3p529-546>. Acesso em: 06 abr. 2026.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOODSON, Ivor Frederick. **Narrativas em educação**: a vida e a voz dos professores. Porto: Porto Editora, 2015

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 04 abr. 2026.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de. **A inventividade docente na relação entre formação de professoras alfabetizadoras e práticas de ensino de leitura e escrita**. 2022. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamaio de; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. A concepção de currículo nos materiais formativos do PNAIC: entre prescrições e “artes de fazer”. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 625–634, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n3.54217>. Acesso em: 20 abr. 2026.

ⁱ **Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6280-1784>

Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, Brasil.

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora de Pós-Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, com bolsa do Programa Institucional de Pós-Doutorado (PIPD/CAPES).

Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Investigação, Metodologia.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9265421109151956>

E-mail: nathalia.amorim@unesp.br

PRÁTICAS COTIDIANAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE À LUZ DA HISTÓRIA CULTURAL

Nathália Cristina Amorim Tamaio de SOUZA, FFC – UNESP Marília
E-mail: nathalia.amorim@unesp.br

Ana Clara Bortoleto NERY, FFC – UNESP Marília
E-mail: ana-clara.nery@unesp.br

Eixo temático: 03
Agência Financiadora: CAPES

Resumo

O trabalho ora apresentado constitui um recorte de uma pesquisa de pós-doutorado em desenvolvimento e tem como objetivo discutir a formação de professoras alfabetizadoras a partir de reflexões sobre a relevância das práticas cotidianas que se desenrolam nos contextos escolares. Por meio de pesquisa bibliográfica realizada em obras ancoradas no referencial teórico metodológico da História Cultural, são analisadas contribuições de autores que valorizam o cotidiano e os modos de fazer de sujeitos ordinários na sociedade. Os principais apontamentos indicam que a formação não ocorre apenas em instâncias formais, mas também nas microrrealidades do dia a dia escolar, em que gestos sutis, subversões silenciosas e ressignificações revelam-se fundamentais para a constituição da prática alfabetizadora. Tal dimensão confere centralidade à inventividade docente, permitindo compreender as professoras como produtoras de sentido e conhecimento. Infere-se que reconhecer o cotidiano como espaço formativo amplia a compreensão da docência e aponta para a necessidade de integrar as práticas 'invisíveis' aos processos formativos e às políticas educacionais, de modo a fortalecer uma visão mais sensível e potente da profissão docente.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Formação docente. Docência alfabetizadora.

1. Introdução

A formação de professoras alfabetizadoras configura-se como um campo de investigação profícuo e multifacetado, sobretudo quando analisada sob perspectivas que ultrapassam os enquadramentos normativos historicamente atribuídos à docência. Os debates em torno da alfabetização no Brasil, intensificados nas últimas décadas (Kleiman e Assis, 2016; Leal, 2019; Mortatti, 2004; Rojo, 2009), têm evidenciado tanto a persistência de desafios no ensino da leitura e da escrita quanto a complexidade de dimensões culturais, sociais, simbólicas e práticas que atravessam o trabalho docente.

Nesse contexto, consolida-se a compreensão de que a formação docente não se esgota em cursos, programas ou políticas de caráter institucional. Para que tal formação alcance maior densidade, faz-se necessário considerar dimensões que ultrapassem a

prescrição do “o que fazer” e “como fazer”. Entre elas, destacam-se a articulação com as práticas reais vivenciadas pelos professores e pelas professoras, a integração entre saberes teóricos e práticos e, o estímulo à autonomia e à criação, de modo que a formação seja concebida como experiência dotada de significados e de possibilidades de ressignificação.

Embora a formação formal — desenvolvida sobretudo na universidade e em programas de formação continuada — desempenhe papel central na aprendizagem da docência, este estudo parte do pressuposto, sustentado pelas contribuições da História Cultural (Certeau, 1994; 1996; Chartier, 2000; 2007; 2010; 2016; Ginzburg, 1989; 2006), de que entre os processos formativos e as práticas escolares emerge um movimento tático e autoral. Esse movimento se manifesta nas experiências que professoras e professores vivenciam, protagonizam ou acompanham no cotidiano das escolas de Educação Básica, revelando a face inventiva da docência.

O cotidiano, longe de se configurar como mero espaço de repetição, manifesta-se como lugar de invenção e de produção de saberes. Michel de Certeau (1994), ao refletir sobre as “artes de fazer”, evidencia a potência das táticas criadas pelos sujeitos em suas interações diárias com as estruturas estabelecidas. Essa concepção permite reconhecer, nas práticas das professoras alfabetizadoras, a presença de movimentos criativos e de reinvenção diante das contingências que permeiam o ensino da leitura e da escrita.

Anne-Marie Chartier (2007), por sua vez, problematiza a história da leitura e da escrita a partir das práticas concretas que lhes conferem materialidade, sublinhando o caráter plural, situado e, por vezes, invisibilizado dessas experiências. A alfabetização se caracteriza, assim, como prática cultural marcada por historicidade, na qual as professoras assumem papel central como mediadoras e elaboradoras de sentidos. Em diálogo com esse olhar, Carlo Ginzburg (1989) enfatiza a relevância dos indícios, detalhes e sinais aparentemente marginais para a compreensão da realidade social. A partir desse olhar, os gestos cotidianos das professoras alfabetizadoras – muitas vezes silenciosos e pouco registrados – revelam-se como indícios de processos formativos mais amplos, capazes de iluminar as microrrealidades escolares.

Isto posto, o presente texto, fruto de uma pesquisa de pós-doutorado em andamento, dedica-se a suscitar reflexões em torno de perspectivas outras para a formação de professoras alfabetizadoras, apoiando-se na relevância das práticas cotidianas que se constroem nos contextos escolares e na trama inventiva que permeia os modos de ser, de fazer e de conduzir o ensino.

2. Referencial teórico

De modo geral, a formação docente se concretiza em diferentes instâncias: na universidade, por meio dos cursos de licenciatura em Pedagogia; no âmbito local/escolar, nas ações promovidas pelas equipes gestoras durante os momentos destinados ao trabalho pedagógico coletivo; e, entre entes federados (União, Estados e Municípios), por meio de políticas e programas formativos. Em todas essas dimensões, o objetivo central consiste em problematizar, de forma fundamentada, as práticas de ensino das professoras e dos professores.

À primeira vista, essa finalidade pode parecer óbvia, já que a formação de professores constitui uma tarefa antiga, amplamente discutida e reconhecida como responsabilidade nacional. Contudo, Sacristán (2000) adverte que o processo formativo de docentes apresenta uma complexidade comparável à dos próprios alunos. Na prática, o que ocorre nas universidades e nas escolas varia consideravelmente, nem sempre correspondendo às intenções delineadas pela legislação. Em qualquer área de formação docente, o exercício do ensino assume contornos específicos.

As práticas mais sutis – de caráter subjetivo e, por isso, ausentes dos documentos oficiais – manifestadas pelos docentes em contextos de formação e de atuação raramente são evidenciadas. Em geral, o destaque recai sobre elementos padronizáveis e generalizáveis, como metodologias de ensino, condições de trabalho, políticas educacionais, avaliação, uso de materiais e recursos pedagógicos. Nesse cenário, pouco se incentiva a reflexão docente acerca das relações estabelecidas entre a orientação recebida e os desdobramentos em sala de aula; entre um “concordo” explícito e um “concordo parcialmente” ou “discordo” silencioso; entre obediência e subversão – mesmo quando esta última se manifesta de forma quase imperceptível – e sobre a relevância dessas tensões para a formação docente.

À luz dessas considerações e com apoio no referencial teórico metodológico da História Cultural, destaca-se a concepção de Michel de Certeau acerca da inventividade inerente às práticas cotidianas; a desconfiança de Anne-Marie Chartier frente à homogeneidade das práticas escolares; e a defesa de Carlo Ginzburg pela busca de indícios. É a partir do diálogo com esses autores, propõe-se uma reflexão sobre as práticas pouco visíveis dos professores diante dos mecanismos de autoridade que permeiam suas ações, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Segundo Certeau (1985), as práticas cotidianas apresentam três dimensões distintas: estética, ética e polêmica. A dimensão estética refere-se às formas individuais e diversificadas de se utilizar um objeto, uma linguagem ou um espaço. Esse uso particular é carregado de expressividade, relacionada ao estilo pessoal. Para o autor, o estilo manifesta-se na maneira de empregar palavras, de construir discursos a partir de

esquemas linguísticos preexistentes; trata-se daquilo que se cria e se transforma a partir de elementos fornecidos ou estabelecidos por outros.

A dimensão ética, por sua vez, concentra-se na resistência à ordem vigente; consiste em abrir espaço para ações que não se apoiam na realidade existente, traduzindo uma vontade de inventar, de criar algo – ou, nas palavras do autor, “uma vontade histórica de existir” (Certeau, 1985, p. 8). A terceira dimensão, a polêmica, envolve relações de poder. As práticas cotidianas configuram-se como intervenções nas quais indivíduos menos poderosos utilizam forças pré-existentes para se proteger ou se afirmar diante de sujeitos mais dominantes.

Certeau compara essas práticas à ação do caçador que adentra florestas alheias em busca de caça, utilizando a expressão “caça furtiva” para ilustrar essa lógica. Ele sugere que grande parte das práticas diárias ocorre de forma furtiva, ou seja, em espaços que não nos pertencem – ruas, edifícios, locais de trabalho.

Penso que a maioria das práticas do cotidiano são práticas de furtividade. Isto quer dizer que em um espaço que não nos pertence – a rua, o edifício, o lugar de trabalho – agimos sorrateiramente, tentamos tirar vantagem, por meio de práticas muito sutis, muito disfarçadas, de um lugar do qual não somos proprietários (Certeau, 1985, p. 5).

Analisar as práticas cotidianas sob a perspectiva da furtividade – como ações que buscam se apropriar de espaços alheios para se constituir – permite desconstruir a ideia do sujeito passivo e meramente receptor, reconhecendo-o como agente, produtor e autor de uma maneira particular de interagir com o mundo. Certeau discute, assim, a possibilidade de invenção por parte dos indivíduos que ocupam posições não dominantes na sociedade: o sujeito comum, ordinário ou ‘simples’ (Certeau, 1994). Sob essa ótica, o autor nos oferece perspectivas de esperança quanto à capacidade do sujeito de preservar sua autonomia e descobrir momentos de escape e resistência, mesmo em ambientes altamente controlados e supervisionados.

Dessa forma, a sala de aula pode ser compreendida como um espaço em que o professor desenvolve sua prática docente por meio de formas próprias de agir, exercendo suas invenções e táticas – ou “artes dos fracos” (Vidal, s.d., p. 88) – apropriando-se do ambiente e das normas que o regem, ao mesmo tempo em que contorna aquilo que não se adequa à sua realidade.

Assim como se observa em Certeau, também se mostra bastante profícuo o olhar que Anne-Marie Chartier elabora para a reflexão sobre a docência. Trata-se de uma perspectiva interiorizada, que considera as práticas dos sujeitos como objeto de análise passível de elucidação prioritariamente por meio de suas próprias ações, mais do que por qualquer aparato teórico externo. Em *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*,

Chartier (2007) sugere que um dos maiores desafios da investigação educacional consiste em “situar a escola real”, abrindo a denominada “caixa preta” – ou seja, desvelar e compreender o funcionamento concreto da instituição escolar, bem como a maneira pela qual os sujeitos que a constituem se apropriam das prescrições do sistema, das tradições herdadas da cultura escolar e das diversidades advindas dos distintos modos de vida que cada participante insere nas relações estabelecidas nesse espaço. Para a autora, não se pode conceber homogeneidade nas práticas escolares.

Nesse contexto, Chartier (2016) defende a necessidade de distanciar-se de representações que cristalizam a escola em um estado estático e uniforme. Torna-se imperativo analisar as dinâmicas que nela operam, as quais podem revelar-se tanto positivas – como a redução de índices de evasão escolar – quanto nefastas – como a imposição de metas internacionais alheias às culturas nacionais e à singularidade dos públicos escolares.

À luz dessas formulações, evidencia-se que, na medida em que os dilemas e problemas emergem das práticas cotidianas escolares, das tensões geradas pelas interações entre sujeitos diversos e da maneira como esses se relacionam com os objetos do conhecimento, é precisamente a essas práticas que deve ser dirigido o olhar investigativo. Tal enfoque não diminui a relevância de se considerar o movimento das políticas públicas voltadas à formação docente, pelo contrário. Torna-se imprescindível atentar às especificidades e marcas político-ideológicas inscritas em cada proposição. Sobretudo, precisa-se focalizar aquilo que, frequentemente, permanece inexplorado e, portanto, suscetível de ser negligenciado.

Nessa perspectiva, Ginzburg (1989) destaca que “[...] é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis [...]. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis” (p. 144) que permitam desvendar “uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível”. (p. 150). Seu enfoque nos ‘indícios’ e nas pequenas evidências possibilita uma compreensão mais profunda de fenômenos historicamente e culturalmente situados, permitindo perceber conexões e significados que escapam a análises superficiais. Essa abordagem propõe uma leitura cuidadosa do cotidiano, valorizando aquilo que é frequentemente subestimado, e reforça a importância de observar práticas e acontecimentos em seu contorno singular.

Ao valorizar sinais sutis e padrões subjacentes nas práticas humanas, o autor oferece instrumentos teóricos para interpretar como experiências cotidianas, rituais escolares e operações improvisadas contribuem para a constituição de saberes pedagógicos. Dessa forma, suas ideias possibilitam uma análise crítica da formação docente, revelando como conhecimentos tácitos e ações aparentemente pequenas podem

exercer influência significativa no desenvolvimento profissional e na construção de práticas educativas mais sensíveis e contextualizadas.

3. Percurso metodológico

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza teórica, representando um recorte de uma investigação mais ampla realizada no âmbito de um pós-doutorado. O percurso metodológico adotado teve como eixo central a análise de obras de autores vinculados ao referencial da História Cultural, buscando compreender como suas ideias podem dialogar com a formação de professoras alfabetizadoras.

A pesquisa desenvolveu-se a partir da leitura crítica de textos teóricos que abordam práticas cotidianas, processos formativos e as dimensões culturais do ensino, articulando esses referenciais com os modos de ser e de fazer da docência na alfabetização. A análise priorizou a identificação de conceitos e perspectivas sugeridas pelos autores estudados, de modo a evidenciar as contribuições do referencial da História Cultural para a reflexão sobre a formação docente.

A abordagem teórica adotada permitiu estabelecer relações entre a produção intelectual analisada e as práticas educativas, possibilitando uma compreensão aprofundada dos elementos que influenciam a constituição das professoras alfabetizadoras, sem se restringir às prescrições oficiais ou normativas.

4. Discussão: Formação de professoras alfabetizadoras à luz da História Cultural

A reflexão sobre a formação de professoras alfabetizadoras se beneficia significativamente da perspectiva que compreende o estudo das práticas cotidianas como potente espaço de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional, conforme propõem os estudos amparados no referencial da História Cultural. Espaço esse em que a docência se constitui por meio de inventividades forjadas pelas microtáticas capazes de combinar furtividade, ressignificações e reflexão crítica. A perspectiva de Michel de Certeau (1985; 1994) contribui para compreender essas práticas como formas de apropriação de espaços e recursos que não são inteiramente controlados pelos professores, revelando a capacidade das alfabetizadoras de desenvolver, por exemplo, seus modos próprios para combinarem métodos para ensinar a leitura e a escrita. Nesse processo, decisões aparentemente pequenas – reorganizar uma atividade de escrita, adaptar um material didático ou propor exercícios alternativos para alunos com dificuldades – tornam-se fundamentais para a efetividade do ensino.

A análise dessas práticas requer atenção aos detalhes invisíveis do cotidiano escolar, aspecto enfatizado por Carlo Ginzburg (1989), que defende a observação de indícios e sinais sutis capazes de revelar padrões e significados implícitos. Essa abordagem permite perceber como ações silenciosas, insubmissas e muitas vezes invisíveis nos documentos oficiais ou nos planos institucionais, contribuem fortemente para a construção do conhecimento pedagógico das alfabetizadoras. Ao mesmo tempo, Anne-Marie Chartier (2007; 2016) reforça a necessidade de situar essas práticas dentro de um contexto histórico e cultural, considerando a escola real como um espaço plural, atravessado por diferentes tradições, experiências e demandas individuais. A conjugação dessas perspectivas evidencia que não há uma transposição direta entre o que as docentes aprendem nos cursos de formação, sejam eles mais tradicionais ou não, e o que realizam ao alfabetizarem seus alunos.

As microtáticas das alfabetizadoras, construídas nesse cotidiano, articulam-se com dimensões éticas, estéticas e polêmicas das práticas cotidianas descritas por Certeau. Cada escolha metodológica, cada desvio ou ressignificação, representa um esforço para negociar o currículo, atender às necessidades dos alunos e preservar autonomia pedagógica em contextos muitas vezes restritivos. Ao se criar uma atmosfera favorável para pensar, confrontar e repensar as bases que orientam as práticas da alfabetizadora, a formação docente se mostra voltada para um ato de ressignificar o ambiente alfabetizador, considerando a aprendizagem da língua em sua esfera social, cognitiva e estética. Práticas essas marcadas por ações que permitem ao professor organizar e reorganizar, fazer e refazer, a fim de exercer atividades específicas relacionadas à leitura e à escrita.

Por fim, a interlocução entre as contribuições provenientes dos autores estudados permite compreender a formação de alfabetizadoras como um processo dinâmico, em que a observação atenta do cotidiano, a criatividade nas soluções pedagógicas e a capacidade de perceber sinais discretos se articulam para fortalecer a prática de ensino docente. Esse olhar ressalta a importância de políticas formativas e programas de desenvolvimento profissional que valorizem a experiência prática, incentivem a reflexão sobre microtáticas e estimulem a bricolagem¹ metodológica, reconhecendo que o ensino da leitura e da escrita transcende as prescrições curriculares, se dando, também, por meio das decisões inventivas e das práticas sutis que as alfabetizadoras realizam diariamente em sala de aula.

5. Considerações finais

Considerando que a alfabetização possibilita a inserção dos alunos em práticas contextualizadas de letramento — práticas que favorecem o desenvolvimento de competências para lidar com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas formas de

uso da escrita de maneira crítica, ética, democrática e protagonista (Rojo, 2009) —, torna-se essencial que a formação inicial e continuada de professores invista em estudos e trocas de experiências que apontem caminhos para esse processo.

Nesse sentido, ao discutir a formação docente alfabetizadora, Kleiman (2008) enfatiza que tanto as universidades quanto as iniciativas de formação continuada devem considerar os contextos sociais nos quais os textos são lidos e produzidos, bem como os valores e representações a eles atribuídos. Assim, ao manipular textos em situações concretas, os professores vivenciam efetivamente eventos de letramento. Para a autora, o conhecimento dos mundos de letramento e das histórias de leitura que constituem a trajetória dos docentes, suas práticas diárias e ressignificações é elemento fundamental para que as instituições formadoras os orientem diante das demandas, igualmente contextualizadas, do mundo do trabalho.

Dessa forma, discutir a formação de professoras alfabetizadoras a partir das práticas cotidianas significa ampliar o horizonte de compreensão sobre a profissão docente, trazendo à tona dimensões muitas vezes invisíveis ou incipientes no campo das políticas educacionais.

Reconhecer o cotidiano como espaço formativo, com suas táticas inventivas e seus indícios reveladores, permite fortalecer uma visão mais sensível e potente da alfabetização e da docência, valorizando as professoras como produtoras de conhecimento e de sentidos.

6. Referências

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. Teoria e Método no Estudo das Práticas Cotidianas. In: SZMRECSANY, M. I. (org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. (Anais do encontro). São Paulo: FAU/ USP, 1985.

CHARTIER, A-M. Diálogo com Anne-Marie Chartier. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 23, n. 1, p. 221-229, 2016.

CHARTIER, A-M. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. In: **V Semana da Educação**. (Anais do evento). São Paulo: Fundação Victor Civitas, 2010.

CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, 2000.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Companhia das Letras, 1989.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set-dez, 2008.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**, v. 1, n. 10, p. 76-85, 2019.

MORTATTI, M. R. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIDAL, D. G. Michel de Certeau: Historiador-vagabundo, jesuíta errante. **Revista Pedagogia Contemporânea**. São Paulo: Ed Segmento, pp. 76-91, [s.d.].

Notas:

¹ Oriundo do francês, o termo *bricolage* se refere a um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de diferentes elementos culturais.



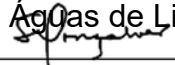
VII CONGRESSO NACIONAL
DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

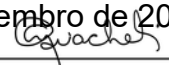
XVII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA
SOBRE FORMAÇÃO DE
EDUCADORES

CERTIFICADO

Certificamos que o trabalho intitulado **Práticas cotidianas e processos formativos de professoras alfabetizadoras: uma análise à luz da História Cultural**, de autoria de **Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza e Ana Clara Bortoleto Nery**, foi apresentado no **VII Congresso Nacional de Formação de Professores e XVII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - Temática: Ousar formar professores para as novas relações com conhecimentos, ciências e culturas**, realizado no período de 11/11/2025 a 13/11/2025 em Águas de Lindoia - SP, na modalidade **Apresentação oral**.

Águas de Lindoia, 13 de novembro de 2025


Prof. Dr. Sebastião Carlos L. Gonçalves
Coordenador do Congresso


Profa. Dra. Celia Maria Giacheti
Pró-Reitora de Graduação
Presidente do Congresso

unesp

Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd



TRAMAS FORMATIVAS DA DOCÊNCIA: ENTRE PRÁTICAS E CONHECIMENTOS QUE SE ARTICULAM NO COTIDIANO¹

SOUZA, Nathália Cristina Amorim
Tamaio de – FFC/UNESP ²

¹ Este trabalho é fruto de uma pesquisa de Pós-Doutorado em desenvolvimento, financiada pela CAPES no âmbito do Programa Institucional de Pós-Doutorado (PIPD), e realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília.

² Pesquisadora da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília.
E-mail: nathalia.amorim@unesp.br.

RESUMO

O presente trabalho constitui parte de uma pesquisa de pós-doutorado em andamento e tem como objetivo refletir sobre a formação de professores e professoras da Educação Básica diante da complexidade de uma sociedade cada vez mais conectada. A investigação adota como abordagem metodológica um estudo de natureza teórica e caráter interpretativo, fundamentado no referencial da História Cultural, cujos pressupostos permitem compreender a formação docente como um processo situado, atravessado por práticas, representações, movimentos, desvios e reempregos. Essa perspectiva desloca o foco da mera aplicabilidade para a análise das formas inventivas e autorais pelas quais os professores reelaboram, negociam e produzem sentidos em contextos formativos. Relacionar esse alicerce teórico à discussão acerca da integração de distintas esferas de conhecimento — pedagógicos, tecnológicos, culturais e sociais —, traz luz à importância do reconhecimento de práticas cotidianas que, muitas vezes invisibilizadas, desempenham papel fundamental no desenvolvimento profissional. Tais práticas, por emergirem da experiência concreta dos sujeitos, revelam-se potentes para sustentar processos formativos mais criativos e sensíveis às transformações contemporâneas. Infere-se, assim, que a formação docente se enriquece quando incorpora os múltiplos saberes que circulam nos espaços escolares como parte de uma trama de significados. Ao valorizar os diferentes modos de ser e de fazer, abrem-se caminhos para repensar a docência em sua profundidade, fortalecendo percursos formativos mais abertos e integradores.

Palavras-chave: Formação docente; Práticas cotidianas; História Cultural.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente, especialmente no contexto contemporâneo, constitui um campo de estudo que demanda constante reflexão e ressignificações. As transformações tecnológicas, culturais e sociais, impulsionadas pela conectividade e pela fluidez das informações, desafiam a escola e os/as professores/as a repensarem suas práticas, saberes e modos de ensinar. Nesse cenário, compreender a docência como uma prática em movimento — situada, inventiva e relacional — torna-se essencial para pensar processos formativos mais coerentes com a complexidade do presente.

Considerando a realidade supracitada, o presente texto, que integra uma pesquisa de pós-doutorado em andamento, tem como objetivo refletir sobre as tramas formativas da docência na Educação Básica, tomando como referência o aporte teórico da História Cultural, especialmente a partir das contribuições de Michel de Certeau, Carlo Ginzburg e Anne-Marie Chartier. Busca-se compreender como práticas e saberes docentes se articulam no cotidiano e de que modo tais articulações podem iluminar perspectivas outras para a formação de professores e professoras em tempos de mudanças e conectividade.

A justificativa para este estudo está ancorada na necessidade de deslocar o foco das discussões sobre formação docente de uma perspectiva meramente instrumental — centrada na aplicação de técnicas e metodologias — para uma visão que reconheça a autoria, a historicidade e a complexidade das práticas educativas. As abordagens tradicionais, muitas vezes, desconsideram os modos pelos quais os professores reelaboram prescrições e produzem sentidos próprios em seus contextos. Nesse sentido, assumir o referencial da História Cultural permite compreender a formação docente como um processo tecido nas práticas, nas representações e nas experiências cotidianas, constituindo-se em um espaço de criação e reinterpretação permanente.

Ao recorrer a Michel de Certeau (1994), parte-se da noção de que o cotidiano é um terreno de inventividade, no qual se manifestam as ‘artes de fazer’ dos sujeitos — práticas singulares que revelam resistências e apropriações. De Carlo Ginzburg (1989), herda-se o olhar atento aos indícios e fragmentos que revelam sentidos ocultos nas ações humanas, oferecendo uma chave interpretativa para compreender as nuances do fazer docente. Por sua vez, Anne-Marie Chartier (2007) contribui com uma leitura histórica das práticas pedagógicas, mostrando como a docência se inscreve em processos cotidianos, nos quais tradição e mudança se entrelaçam.

A partir dessas perspectivas, o trabalho estrutura-se em quatro seções principais. Na primeira, apresenta-se o referencial teórico-metodológico e os fundamentos da História Cultural que orientam a análise. A segunda seção discute a metodologia adotada, de natureza teórica e interpretativa, centrada na leitura analítica das obras dos autores mencionados. A terceira seção — Resultados e Discussão — desenvolve o diálogo entre as ideias de Certeau, Ginzburg e Chartier, articulando-as à formação docente na contemporaneidade. Por fim, nas Considerações Finais, são retomadas as principais contribuições da análise, enfatizando a necessidade de reconhecimento do caráter autoral e inventivo da docência, bem como da promoção de percursos formativos mais abertos, críticos e integradores.

Assim, o estudo propõe uma análise que compreende o ato de ensinar como prática cultural e histórica, atravessada por saberes múltiplos, experiências e reapropriações. Ao valorizar o cotidiano e suas tramas invisíveis, abre-se espaço para pensar uma formação docente capaz de dialogar com os desafios e as potencialidades do mundo conectado, sem perder de vista a dimensão humana, simbólica e criadora do trabalho educativo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E FUNDAMENTOS DA HISTÓRIA CULTURAL

A pesquisa toma como fundamento os pressupostos da História Cultural, campo teórico que possibilita compreender a docência e a formação de professores como práticas situadas, produzidas e constantemente reelaboradas nas experiências cotidianas. A História Cultural busca compreender os modos como os sujeitos produzem sentidos, negociam significados e constroem representações no interior de contextos sociais e simbólicos. Conforme destaca Chartier (1990), o interesse da História Cultural recai sobre as maneiras pelas quais, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada e representada. Essa abordagem, portanto, abre caminho para investigar o trabalho docente para além de sua dimensão institucional, isto é, considerando suas tramas invisíveis — feitas de gestos, escolhas e reinvenções que compõem o cotidiano escolar.

No âmbito da formação docente, a História Cultural oferece subsídios para reconhecer as práticas pedagógicas como resultados de um processo histórico, permeado por relações de poder, apropriações e resistências. Anne-Marie Chartier (2007) tem se destacado por evidenciar que as práticas educativas, especialmente as de leitura e escrita, são construções sociais que se transformam ao longo do tempo, acompanhando mudanças culturais e institucionais. Sua contribuição permite compreender a escola como espaço de circulação de saberes, no qual os professores elaboram e reelaboram práticas a partir das condições concretas de seu trabalho. Como assinalam Carvalho e Hansen (2009, p. 29), Chartier é uma historiadora das práticas culturais, interessada menos nos discursos normativos e mais nas formas pelas quais os sujeitos agem e significam suas ações.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Michel de Certeau, cuja obra *A invenção do cotidiano* (1994) oferece uma base conceitual potente para compreender o fazer docente como prática inventiva. Para o autor, o cotidiano é o espaço onde se manifestam ‘as artes de fazer’, ou seja, as estratégias e táticas criadas pelos sujeitos comuns para resistir, negociar e dar sentido às imposições das estruturas sociais. Essas ‘práticas ordinárias dos homens’, afirma Certeau (1994), não são insignificantes; elas inventam e reapropriam. No contexto educacional, essa noção favorece a compreensão dos professores como sujeitos que reinventam o currículo, reinterpretam políticas e produzem sentidos singulares, ainda que inseridos em contextos institucionais historicamente marcados pelo controle e pela supervisão.

Autores como Ferraço, Soares e Alves (2018) evidenciam a fecundidade dessa perspectiva para o campo educacional, ao proporem pesquisas nos/dos/com os cotidianos, em que o pesquisador se insere na experiência e reconhece o saber produzido pelos sujeitos em suas práticas. Segundo os autores, inspirar-se em Certeau implica valorizar o saber do cotidiano, aquele que se constrói no meio das tensões, nas brechas e nos gestos de criação que escapam às prescrições.

A História Cultural também se articula ao pensamento de Carlo Ginzburg, que contribui para a dimensão metodológica desta pesquisa por meio do chamado paradigma indiciário. Em *Mitos, emblemas e sinais*, Ginzburg (1989) propõe que o conhecimento histórico se constrói a partir da leitura de vestígios, fragmentos e indícios deixados pelas ações humanas, defendendo que a realidade é densa de sinais, e o investigador deve aprender a decifrá-los. Nessa perspectiva, o autor destaca que “[...] é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis [...]. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis” (p. 144) que permitam desvendar “uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (p. 150). Em outras palavras, o modelo indiciário:

desvela o não dito, o não revelado claramente, com os contrassensos, pausas, silêncios, distrações, negações e repetições e com o relato de histórias de vida, buscando no passado explicações para o presente e, possivelmente, elementos para tencionar o futuro (Souza, 2019, p. 388-389).

Essa proposta metodológica inspira uma leitura atenta das práticas docentes, buscando compreender as pequenas pistas e rastros que revelam modos de ser e fazer na profissão. Com base nessa lógica, a análise das práticas formativas não se centra nas grandes narrativas, mas nas marcas sutis do cotidiano — nos gestos, improvisações e astúcias pelas quais os professores traduzem e ressignificam o saber pedagógico. Conforme ressalta Souza (2019), as práticas invisíveis da docência são expressões da inventividade dos sujeitos e, embora pouco registradas, sustentam a vitalidade do trabalho educativo. Essa visão indiciária permite revelar dimensões do ensino e da formação que frequentemente escapam aos modelos teóricos prescritivos, mas que são fundamentais para compreender a docência como prática cultural.

A leitura articulada de Certeau, Ginzburg e Chartier revela, portanto, um ponto de convergência: todos se interessam pelas práticas — por aquilo que os sujeitos fazem, reinterpretam e inventam em seu cotidiano. Cada um, à sua maneira, desloca o foco das estruturas para as ações concretas, das normas para as experiências. Como observa Vidal (s.d., p. 77), Certeau foi um “historiador-vagabundo”, capaz de caminhar entre fronteiras disciplinares e de dar voz às práticas anônimas, às micro-histórias que compõem a vida social. Essa postura epistemológica inspira também o olhar sobre a docência, entendida como território de transgressões sutis e de saberes silenciosos, mas profundamente significativos.

Assim, o referencial teórico-metodológico adotado nesta pesquisa compreende a formação docente como processo cultural e histórico, em constante diálogo com as práticas e representações que emergem da experiência concreta dos professores. A História Cultural, ao privilegiar a multiplicidade das vozes e a materialidade das práticas, permite uma leitura sensível das tramas formativas que se tecem entre saberes, contextos e sujeitos. Essa abordagem oferece, portanto, um horizonte fecundo para pensar a docência como um campo de invenção, onde se entrecruzam memória, experiência e criação, iluminando caminhos para percursos formativos mais abertos, autorais e reflexivos.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa insere-se no campo dos estudos teóricos de caráter interpretativo, fundamentados nos aportes da História Cultural. Esse referencial, conforme destacam Certeau (1994), Ginzburg (1989) e Chartier (2002), permite compreender práticas sociais e educativas não como meros reflexos de estruturas prescritivas, mas como processos de produção cultural, marcados por negociações, apropriações e invenções cotidianas. Tal perspectiva oferece ferramentas para analisar a formação docente em sua complexidade, reconhecendo-a como experiência histórica, situada e relacional.

O desenho metodológico pauta-se na análise interpretativa de produções teóricas que dialogam com a temática da formação docente. O objetivo preconiza a construção de um percurso reflexivo capaz de evidenciar as tramas formativas que emergem da articulação entre práticas e saberes pedagógicos, culturais e sociais. Nesse movimento, busca-se valorizar indícios, pistas e fragmentos — à luz do paradigma indiciário de Ginzburg — que iluminem aspectos muitas vezes invisibilizados do trabalho docente e da sua constituição formativa.

A opção pela abordagem teórica justifica-se pelo propósito de problematizar categorias analíticas, ampliando a compreensão das práticas cotidianas como espaços de autoria e

inventividade. Em diálogo com as proposições de Certeau sobre as ‘artes de fazer’, a investigação privilegia a leitura dos modos singulares pelos quais os professores reelaboram prescrições, negociam sentidos e produzem táticas formativas em contextos concretos. Nesse sentido, não se busca um modelo universal de formação, mas a compreensão de percursos plurais, abertos às múltiplas dimensões que atravessam a docência.

O procedimento metodológico envolve, portanto: a) levantamento e sistematização de referenciais teóricos sobre formação docente e História Cultural; b) análise crítica de conceitos-chave, como práticas, táticas, indícios e apropriações; e c) articulação entre os referenciais selecionados e os debates atuais sobre docência e sociedade conectada. Essa trajetória permite construir interpretações que evidenciem a docência como uma trama de significados em constante movimento, marcada pela integração de diferentes saberes e pela inventividade cotidiana.

Assim, a metodologia adotada visa sustentar uma reflexão que reconheça a docência em sua densidade histórica e cultural, destacando sua potência formativa e a necessidade de percursos mais criativos, críticos e integradores para o fortalecimento da formação de professores e professoras da Educação Básica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa teórica decorrem da análise interpretativa das obras de Michel de Certeau, Carlo Ginzburg e Anne-Marie Chartier, mobilizadas como lentes para refletir sobre a formação docente no contexto contemporâneo. O estudo permitiu compreender a docência como prática inventiva, histórica e situada, na qual se entrelaçam diferentes saberes e experiências.

Michel de Certeau (1994, p. 40) afirma que o cotidiano é o lugar onde se desenvolvem ‘artes de fazer’, ‘astúcias’, ‘inventividades’, que revelam modos de agir singulares, criativos e resistentes diante das imposições. No campo educacional, essas artes podem ser compreendidas como as táticas que os professores utilizam para transformar prescrições em práticas concretas. Essa concepção revela que a docência não se limita à reprodução de normas, mas constitui-se como espaço de autoria, no qual os sujeitos reelaboram sentidos em situações cotidianas. Partindo das possibilidades anunciadas por essa concepção, tornou-se possível cunhar a definição de inventividade docente – em minha tese de doutorado em Educação –, ressaltando que dizem respeito a:

ações táticas – impregnadas de criatividade, astúcia – de sujeitos (neste caso, professores/as) em narrativas sobre suas práticas cotidianas, que podem ser expressas na descrição de olhares e mudanças de olhares, na combinação entre o tradicional e as apropriações, no jogo de palavras, nas histórias, na bricolagem de diferentes elementos culturais para a construção de um modo próprio de ressignificar, imbricado ao que lhes é dado para consumo - em contexto de formação inicial ou continuada (Souza, 2022, p. 69).

Em tempos de conectividade, nos quais os professores precisam lidar com novas linguagens, tecnologias e demandas sociais, as ‘táticas’, descritas por Certeau, adquirem centralidade. A inventividade torna-se um recurso para conciliar pressões externas com as necessidades reais dos contextos escolares, o que reforça a ideia de que a formação docente deve considerar a capacidade autoral dos educadores.

Carlo Ginzburg (1989) defende que a realidade histórica pode ser compreendida a partir da leitura de indícios, sinais e vestígios aparentemente secundários, mas carregados de

significado. Esse paradigma indiciário desloca o olhar daquilo que é grandioso e explícito para o que é fragmentário e sutil. Transposta à docência, tal perspectiva orienta para a valorização dos pequenos gestos, improvisações e escolhas que marcam o cotidiano escolar. São nos ‘detalhes reveladores’ (GINZBURG, 1989) que se encontram pistas sobre como os professores reinterpretem políticas, currículos e tecnologias. Em uma sociedade marcada pela mudança, essa sensibilidade aos indícios torna-se ainda mais necessária, pois permite compreender como os docentes produzem percursos formativos próprios diante das transformações aceleradas do presente.

Anne-Marie Chartier (2007) enfatiza que as práticas de leitura e escrita, longe de serem neutras, estão imersas em processos históricos e culturais que as configuram em cada época. Essa observação é fundamental para compreender que a docência também se constitui a partir de uma historicidade, na qual se entrelaçam tradições, apropriações e reempregos.

Assim, ao mesmo tempo em que a conectividade impõe novos desafios, ela não rompe com o passado, mas reinscreve antigas práticas em novos contextos. As heranças históricas da escolarização — como modos de organizar a aula, práticas de avaliação e formas de mediação de conhecimento — continuam presentes, ainda que ressignificadas pelas demandas contemporâneas. Esse entendimento mostra que a formação docente deve ser pensada em sua continuidade histórica, reconhecendo tanto permanências quanto transformações. Não se trata, portanto, de uma dinâmica que reforça dicotomias, como inovação *versus* tradição / teoria *versus* prática / obediências *versus* subversão, mas da bricolagem³ de diferentes elementos culturais para a compreensão de processos que se encontram sempre em movimento.

A leitura conjunta dos três autores evidencia que a docência pode ser compreendida como uma trama, ou uma rede de significados em constante construção. Certeau (1994) aponta para a inventividade cotidiana, Ginzburg (1989) ensina a atentar-se aos indícios que revelam dimensões ocultas das práticas e Chartier (2007) destaca a historicidade que permeia o ofício de ensinar.

Desse diálogo resulta a compreensão de que a prática docente integra saberes pedagógicos, culturais, sociais e tecnológicos, articulando-os de forma não linear, mas situada e relacional. Em tempos de mudanças e conectividade, essa trama torna-se mais complexa, desafiando a formação a reconhecer que os professores são sujeitos de práticas autorais, que produzem e reconfiguram sentidos em meio a diferentes supervisões.

Os resultados apontam para a necessidade de percursos formativos que reconheçam as práticas cotidianas como instâncias legítimas de produção de saberes. Como observa Certeau (1994), as práticas ordinárias dos homens não são insignificantes; elas inventam e reapropriam. Essa afirmação sublinha a relevância de valorizar o fazer docente como lugar de invenção e criação. Nesse sentido, apostar na existência da inventividade docente e pressupor que ela se manifesta, mesmo que sutilmente, na prática desenvolvida pelas professoras, significa acreditar que a realidade está repleta de ações que “curto-circuitam as encenações institucionais” (CERTEAU, 1994, p. 41)

Do mesmo modo, o paradigma indiciário de Ginzburg (1989) indica que a formação precisa desenvolver nos professores a capacidade de leitura atenta dos fragmentos da prática, habilitando-os a identificar pistas e sinais que orientam a tomada de decisões pedagógicas. Chartier (2007), por sua vez, lembra que essa formação precisa encontrar apoio na compreensão da historicidade da docência, evitando concepções que isolem o presente de suas continuidades culturais e sociais.

Em síntese, a análise das obras dos três autores mostra que a formação docente, em tempos de

3 Oriundo do francês, o termo *bricolage* se refere a um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de diferentes elementos culturais.

mudanças e conectividade, deve ser compreendida como processo autoral, indiciário e histórico. Reconhecer os professores como sujeitos que inventam, reinterpretam e historicizam sua prática significa abrir espaço para percursos formativos mais criativos, sensíveis às transformações e atentos às singularidades do cotidiano escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender a formação docente como um processo dinâmico, inventivo e situado, atravessado por múltiplas dimensões históricas, culturais e sociais. A partir dos aportes de Michel de Certeau, Carlo Ginzburg e Anne-Marie Chartier, evidenciou-se que a docência não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas aplicáveis ou a prescrições externas, mas deve ser pensada como trama complexa de saberes e práticas.

De Certeau (1994) recuperamos a noção de que os professores, em seu cotidiano, produzem ‘artes de fazer’ que revelam criatividade, resistência e autoria diante de demandas e constrangimentos institucionais. De Ginzburg (1989) aprendemos a valorizar os indícios e fragmentos aparentemente menores, mas fundamentais para compreender a riqueza do ofício docente. De Chartier (2007) destacamos a historicidade das práticas escolares, lembrando que a docência é atravessada por permanências e mudanças, sempre em diálogo com contextos sociais e culturais mais amplos.

Em tempos de conectividade e transformações aceleradas, essas perspectivas oferecem ferramentas potentes para repensar a formação docente. Elas indicam a importância de criar percursos formativos que não se limitem à transmissão de conteúdos, e que favoreçam a leitura crítica do cotidiano, a valorização dos gestos e escolhas singulares e o reconhecimento das tradições que ainda estruturam a prática escolar.

Assim, as considerações finais reforçam que a docência deve ser entendida como prática autoral e relacional, que integra diferentes esferas de conhecimento e se reinventa constantemente em diálogo com os desafios da atualidade. Valorizar esse movimento significa fortalecer percursos formativos mais abertos, críticos e integradores, capazes de sustentar uma educação sensível às demandas atuais e comprometida com a potência criadora dos professores e das professoras.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. C.; HANSEN, J. A. Anne-Marie Chartier: historiadora das práticas culturais. **Revista Pedagogia Contemporânea**. São Paulo: Ed Segmento, v. 3, p. 28-43, 2009.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, A.-M. **Ler e escrever: entrar no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M. C. S.; ALVES, N. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/ com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SOUZA, N. C. A. T. **A inventividade docente na relação entre formação de professoras alfabetizadoras e práticas de ensino de leitura e escrita.** Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2022.

SOUZA, N. C. A. T. Sobre as práticas “invisíveis” da docência: olhares a partir de pressupostos da História Cultural. **Contrapontos**. Itajaí, v. 19, n. 1, p. 382-391, 2019.

VIDAL, D. G. Michel de Certeau: historiador-vagabundo, jesuíta errante. **Revista Pedagogia Contemporânea**. São Paulo: Ed Segmento, p. 76-91, [s.d.].



CERTIFICADO

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza

apresentou trabalho em Sessão Temática durante o III Congresso Internacional de Educação, realizado nos dias 15 e 16 de setembro de 2025, com o tema *Conexões e Conhecimento Integrados: Educação em um Mundo em Movimento*.



**III CONGRESSO
INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO SESI-SP**
Conexões e conhecimento integrados:
Educação em um mundo em movimento



Luis Paulo Martins,

[Gerente de Ensino Superior e Diretor da Faculdade SESI de Educação]

10 anos **FACULDADE
SESI DE
EDUCAÇÃO**

SESI



Tramas formativas da docência: entre práticas e conhecimentos que se articulam no cotidiano

O presente trabalho constitui parte de uma pesquisa de pós-doutorado em andamento e tem como objetivo refletir sobre a formação de professores e professoras da Educação Básica diante da complexidade de uma sociedade cada vez mais conectada. A investigação adota como abordagem metodológica um estudo de natureza teórica e caráter interpretativo, fundamentado no referencial da História Cultural, cujos pressupostos permitem compreender a formação docente como um processo situado, atravessado por práticas, representações, movimentos, desvios e reempregos. Essa perspectiva desloca o foco da mera aplicabilidade para a análise das formas inventivas e autorais pelas quais os professores reelaboram, negociam e produzem sentidos em contextos formativos. Relacionar esse alicerce teórico à discussão acerca da integração de distintas esferas de conhecimento — pedagógicos, tecnológicos, culturais e sociais —, traz luz à importância do reconhecimento de práticas cotidianas que, muitas vezes invisibilizadas, desempenham papel fundamental no desenvolvimento profissional. Tais práticas, por emergirem da experiência concreta dos sujeitos, revelam-se potentes para sustentar processos formativos mais criativos e sensíveis às transformações contemporâneas. Infere-se, assim, que a formação docente se enriquece quando incorpora os múltiplos saberes que circulam nos espaços escolares como parte de uma trama de significados. Ao valorizar os diferentes modos de ser e de fazer, abrem-se caminhos para repensar a docência em sua profundidade, fortalecendo percursos formativos mais abertos e integradores.

Palavras-chave: Formação docente; Práticas cotidianas; História Cultural.

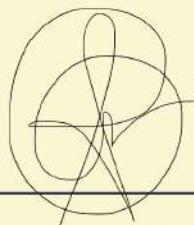


CERTIFICADO


**IV CONGRESSO
INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO SESI-SP**
Educação que transforma

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza

apresentou trabalho em Sessão Temática durante o IV Congresso Internacional de Educação SESI-SP, realizado pela Faculdade SESI de Educação, nos dias 11 e 12 de maio de 2026, com o tema: Educação que transforma.



Aparecida Daniele Carvalho do Nascimento

Diretora da Faculdade SESI de Educação

**FACULDADE
SESI DE
EDUCAÇÃO**

SESI

O COTIDIANO ESCOLAR COMO CAMPO POTENTE DE PESQUISA

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza¹
nathalia.amorim@unesp.br

AT01: Formação de professores.

INTRODUÇÃO: O cotidiano escolar tem sido compreendido como um campo potente de pesquisa, especialmente a partir das contribuições de Michel de Certeau, que o concebe como espaço de invenção, resistência e produção de sentidos, ultrapassando a ideia de mera repetição das rotinas institucionais e ressaltando a centralidade das práticas vividas. **OBJETIVO:** Analisar o cotidiano escolar como espaço de produção de saberes e práticas, destacando as dinâmicas de criação, negociação e ressignificação que emergem nas ações de professores e estudantes. **METODOLOGIA:** A pesquisa fundamenta-se na abordagem dos estudos nos/dos/com os cotidianos, envolvendo imersão no campo, escuta sensível das narrativas dos sujeitos e análise contextualizada das práticas, articulada às noções de estratégias e táticas e ao conceito de espaçotempo, que compreende a inseparabilidade entre tempo e espaço nas experiências escolares. **RESULTADOS:** Os achados indicam que os sujeitos produzem conhecimentos e práticas que tensionam prescrições institucionais, por meio de movimentos criativos que reconfiguram o fazer pedagógico no dia a dia, revelando o cotidiano como espaço dinâmico de produção cultural, no qual emergem saberes frequentemente invisibilizados por abordagens tradicionais. **CONCLUSÕES:** Conclui-se que reconhecer o cotidiano escolar como campo investigativo contribui para a valorização das práticas docentes, fortalece a autonomia dos sujeitos e amplia a compreensão da escola como espaço de produção de saberes, além de favorecer uma formação docente crítica, sensível às experiências e às interações que constituem o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Cotidiano Escolar. Cultura Escolar. Formação Docente. Práticas Pedagógicas.

Agradecimentos e financiamento

Agradecimentos aos sujeitos que colaboraram com a pesquisa. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

¹ Pesquisadora de Pós-Doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília/SP. Bolsista no âmbito do projeto PIPD/CAPES



Certificamos que **Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza**, participou com êxito do evento Congresso Nacional de Professores: Educação, Tecnologia & Formação de professores realizado em 24/04/2026 a 26/04/2026, contabilizando carga horária total de 30 horas.



24/04/2026 a 26/04/2026

Diretor CONAP

24/04/2026 a 26/04/2026

Data

Sobre o Evento:

O I Congresso Nacional de Professores (CONAP) foi um espaço dedicado à formação, inovação e troca de experiências entre educadores de todo o país. Durante três dias, reuniu palestras, submissões de artigos científicos, debates e reflexões sobre os desafios e oportunidades da educação contemporânea, com foco em:

- Metodologias ativas e neurociência da aprendizagem;
- Tecnologias educacionais e inteligência artificial na sala de aula;
- Formação docente, saúde mental do professor e gestão educacional.

Palestras Destacadas:

1. Metodologias Ativas na Sala de Aula
2. BNCC na Prática
3. Educação Híbrida
4. Neurociência e Aprendizagem
5. Inteligência Artificial na Educação
6. Ferramentas Google for Education
7. Gamificação na Educação
8. Segurança Digital nas Escolas
9. Professores do Futuro
10. Burnout Docente
11. Avaliação por Competências
12. Liderança em Sala de Aula

Objetivo:

Promover a atualização pedagógica, o networking entre profissionais da educação e a discussão de práticas transformadoras para a educação brasileira.

Realização: CONAP

