

*Vertentes e Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados***PRÁTICAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS:
APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO***Lucimar Gracia Ferreira***Denise Aparecida Brito Barreto****Lúcia Gracia Ferreira****

RESUMO: Os estudos sobre as práticas pedagógicas/docentes de professores devem compor agendas atuais, pelo tema e sua relação com demandas contemporâneas, e dialogar com os saberes. Nessa perspectiva, realizamos uma investigação que objetivou compreender as aprendizagens da docência e aspectos formativos presentes nas práticas pedagógicas de três professoras alfabetizadoras de duas escolas públicas do município de Itapetinga-BA. Assim, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa e caráter exploratório, utilizando a entrevista narrativa para produção dos dados. A análise de conteúdo foi a técnica de escolha para análise do *corpus* da pesquisa, que considerou duas categorias: 1) aprendizagens da docência na iniciação profissional; 2) processos formativos e aprendizagem da docência. Os resultados apontaram que as aprendizagens da docência emergem na atuação profissional quando da inserção na carreira e também da formação inicial e continuada. Ainda que a formação não vem dando conta das necessidades e demandas do desafio de alfabetizar. Desse modo, a pesquisa mostrou que as lacunas impõem a necessidade de melhor apreensão do conhecimento formal pedagógico para melhor atuação na condição de alfabetizadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Formação docente; Professoras alfabetizadoras.

Introdução

Nos últimos tempos, a educação brasileira vem sendo bastante discutida, principalmente, no que diz respeito às transformações ocorridas no seu meio, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), que reformulou alguns aspectos para o desenvolvimento do ensino, proporcionando melhorias (necessárias) para o cenário educacional, firmando compromisso com o processo de inclusão, o aumento do acesso à educação, a valorização do ensino superior e a formação docente, inserção da

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UfsCar). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal da Bahia (Ufba) e na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

tecnologia, dentre outros. Apesar da existência da LDB, tudo caminha a passos lentos, mas já são visíveis alguns avanços. Sabemos que alcançar a qualidade educacional tão esperada ainda é algo desejado por todos.

Além disso, ser professor na contemporaneidade é um desafio; ser professor alfabetizador é mais desafiante ainda, pois são vários os enfrentamentos desse profissional que alfabetiza que são inerentes a este processo. Ainda, pelo fato de serem, muitas vezes, rotulados como técnico e reproduzidor de conhecimentos, ocasionando a desvalorização docente, com repercussão no contexto da sala de aula, precisamente na atuação do professor alfabetizador.

Nesse contexto, percebemos que a formação inicial do professor alfabetizador (Pedagogo), muitas vezes, não tem atendido às demandas exigidas no meio educacional, gerando lacunas ao longo do processo ensino-aprendizagem. Assim, torna-se necessário mais políticas e garantias para viabilizar soluções para tais problemas que tem insistido em se fazer presente na educação.

Assim, consolidamos, neste espaço, as experiências presentes na formação e prática docente de três professoras investigadas, reportando à formação inicial e continuada dessas professoras, seus saberes e suas práticas pedagógicas cotidianas. Foi pertinente conhecermos os caminhos por elas percorridos no/para o desenvolvimento das suas práticas, dilemas, necessidades e as suas trajetórias docentes.

Quanto à metodologia, a pesquisa realizada é qualitativa de cunho exploratório, tendo sido utilizada para a produção dos dados a entrevista narrativa. Para análise dos dados, optamos pela Análise de Conteúdo. A escolha das professoras aconteceu de forma aleatória quando foi visitada a primeira escola (Escola A). Essa primeira escola atendia somente alunos do primeiro ano (um dos critérios de seleção), tanto no matutino quanto no vespertino. Foram encontradas, nesta escola, cinco professoras alfabetizadoras, que lecionavam nos dois turnos, e somente duas se dispuseram a participar desta pesquisa. Na segunda escola (Escola B) havia apenas uma turma do primeiro ano, cuja professora lecionava nos dois turnos. Nesse âmbito, esta pesquisa foi realizada no ano de 2016 com três professoras alfabetizadoras de duas escolas públicas do município de Itapetinga-BA.

Na análise emergiram duas categorias: 1) Aprendizagens da docência na iniciação profissional; 2) Processos formativos e aprendizagem da docência, estas foram discutidas com o referencial teórico sobre o tema visando atender ao objetivo da pesquisa que se configurou em analisar as aprendizagens da docência e aspectos formativos presentes nas práticas pedagógicas de três professoras alfabetizadoras de duas escolas públicas do município de Itapetinga-BA.

Práticas pedagógicas alfabetizadoras: quais conhecimentos?

Propomos, nestas linhas, realizar discussões que contribuam para pensarmos as práticas pedagógicas alfabetizadoras no contexto atual e suas nuances frente às mudanças constantemente observadas no cenário educacional. Neste enfoque, buscamos dialogar com alguns autores (BRITO, 2006; NÓVOA, 2002; TARDIF, 2014; PIMENTA, 2012) que analisam e refletem essa prática que se faz presente no cotidiano escolar.

A prática pedagógica do professor alfabetizador busca, dentre outras coisas, promover o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar para a aprendizagem da língua materna, permeada por reflexões e significados, alicerçados no saber-fazer pedagógico. Diante do exposto, entendemos que é no espaço da sala de aula que esse profissional vai se constituindo professor alfabetizador. Além do mais, as práticas alfabetizadoras estão em constante mudança, pois as formas de ensinar (alfabetizar) sofrem muitas transformações para atender as necessidades do contexto histórico.

Portanto, torna-se necessário clamar por uma formação de professores alfabetizadores que possibilitem os profissionais enfrentar os desafios impostos pela contemporaneidade. É preciso formar para a mudança e a incerteza, como apontado por Imbernón (2011). Mediante isso, entendemos que o desenvolvimento profissional pensado a partir do espaço da escola, lugar propício para construção de experiências docentes é também lugar de formação e aprendizagens da docência.

Nesta perspectiva, a interação com os pares tende a proporcionar experiências mútuas, construção-mobilização de saberes estruturantes da profissão e se consolida como momento propício de formação. É com o propósito de realização de um trabalho pedagógico que colabore com o crescimento profissional que entendemos que o processo de formação docente do alfabetizador é complexo e está além dos conhecimentos que ele construiu em sua formação inicial; representa um tecer diário de conhecimentos e saberes que colaboram significativamente para uma prática pedagógica alfabetizadora que vai:

[...] reposicionando seus processos formativos, elaborando diferentes estratégias para responder às exigências colocadas pela prática. Esse processo de construção de estratégias e de reposicionamento dos processos formativos se dá dinamicamente conduzindo o professor na mobilização e na construção de saberes. (BRITO, 2006, p. 3)

As estratégias traçadas por esses profissionais, para realização de sua prática pedagógica, constroem-se de forma cotidiana, numa busca incessante pelo cumprimento das tarefas diárias, que lhes são postas, consideradas costumes corriqueiros, um elo ininterrompível, inquebrável, invisível. Assim, para Santos e Brito (2012, p. 2):

[...] analisar como o professor produz saberes sobre a profissão (o saber e o saber-ensinar), implica compreender sua prática pedagógica, como palco de experiências complexas e desafiadoras, revela-se lócus de re-significação dos saberes docente [...].

Neste processo contínuo do cotidiano escolar, o professor constitui-se alfabetizador, em um espaço apropriado para a construção dos saberes da profissão. Santos e Brito (2012) realizaram uma pesquisa com professores alfabetizadores, com o intuito de desvendar como esses professores experientes produzem o saber e o saber-ensinar. As autoras constataram que a produção do saber e o saber-ensinar dos professores alfabetizadores acontecem de forma contínua, por meio das práticas cotidianas da atuação docente (SANTOS; BRITO, 2012). Dessa forma, a relação entre o saber e o trabalho do professor caracteriza-se pela dependência um do outro para seu desenvolvimento na sala de aula (TARDIF, 2014). Com base em vários saberes o trabalho cotidiano dos professores alfabetizadores ganha forma, proporcionando-lhes conhecimentos que possibilitem desenvolver seus “saberes-fazer docentes” (PIMENTA, 2012, p. 18).

Ainda conforme Tardif (2014), o professor é um profissional que constrói saberes, mobiliza e ensina. Estes são saberes constituídos em diversos espaços e de diversas formas, logo, a maneira como esses professores põem em prática seus saberes estabelece aquilo que Tardif (2014) chama de saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Dessa maneira, as reflexões cotidianas são importantes para o professor alfabetizador, pois evidenciarão a sua prática, questionando-a, na intenção de desenvolver em si mesma o senso crítico de sua atuação, que poderá lhe proporcionar melhores resultados em sua atuação profissional, tanto individual quanto coletiva.

Na perspectiva da construção dos saberes, afirmamos aqueles saberes específicos da formação que nos permite ratificar que o professor alfabetizar é o pedagogo, que tem a habilitação para alfabetizar e para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, cabe os seguintes questionamentos: a formação do pedagogo atende à demanda de formar um profissional para dar conta de todas as atribuições que lhe são determinadas? Ou seja, “[...] educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional [...]”? (BRASIL, 1996).

Coadunando com o exposto, Gatti (2010) e Pimenta et al. (2017) sinalizam que o curso de Pedagogia é genérico, insuficiente, não forma professores polivalentes, mas possui habilitações polivalentes. Vários estudos abordam a necessidade de formar o professor alfabetizador que tem (ou deveria ter) os conhecimentos necessários para alfabetizar.

Sobre isso, Ferreira e Abreu (2021), a partir dos resultados de uma pesquisa, apontam e discutem três desafios dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 1) *a formação docente*, necessária para que o professor (pedagogo) dê conta das demandas de sua área de atuação e as exigências da polivalência; 2) *lidar com o esvaziamento da BNCC*, que provoca mudanças drásticas nos modos de fazer a docência; 3) *alfabetizar*, que, para além, das demandas de um processo que remete a aprendizagem da leitura e escrita, hoje ainda é reduzido à técnica da escrita, remetendo a processos mecânicos de ler e escrever.

As autoras evidenciam que este profissional, “além dos saberes da docência e os saberes específicos das habilitações do pedagogo e suas áreas de atuação, o pedagogo necessita, também, de conhecimentos específicos para alfabetizar, visto que alfabetizar é ensinar uma língua – a materna” (2021, p. 11). Este debate é suscitado por outros autores (POERSCH, 1990; PIRES; FERREIRA; LIMA, 2010; FERREIRA, 2019; FERREIRA; FERREIRA; ZEN, 2020) que levantam a necessidade de darmos a devida importância que a alfabetização tem no processo de desenvolvimento de um país, por isso, carece de atenção.

Nesta perspectiva, o processo de alfabetizar exige do professor alfabetizador conhecimentos necessários sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Os conhecimentos sobre a linguagem proporcionam ao professor (que ensina uma língua) conduzir com facilidade o processo de leitura e escrita do aluno, ou seja, os conhecimentos linguísticos devem ser aprendidos na formação docente e processualmente do decorrer de sua atuação cotidiana. Neste sentido, o professor alfabetizador que tem (ou pelo menos deveria ter) conhecimentos linguísticos precisam ser preparados para identificar os fatores que interferem no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Neste âmbito, “uma boa formação não é aquela que dá ‘títulos’, mas que é capaz de proporcionar conhecimentos, e, conseqüentemente, saberes” (PIRES; FERREIRA; LIMA, 2010, p. 7). Então, a formação inicial e continuada deve ser compostas de programas específicos que atendam as demandas do processo de alfabetização, isto é, aquilo que se reflete do chão da escola e nas políticas educacionais, de forma contextualizada.

Conforme Poersch (1990, p. 10):

[...] no exercício de sua função, deve não somente conhecer a língua que ensina, os métodos e as técnicas de ensino, bem como os aspectos psicológicos envolvidos neste processo, mas, também, precisa conhecer algo sobre a linguagem, objeto de seu ensino.

De acordo com o autor, não se deixa, necessariamente, de ensinar por não possuir esses conhecimentos, todavia o professor precisa compreender o que ensina, porque ensina e para quem ensina, pois, esses saberes facilitarão seu trabalho diário, visto que:

[...] o alfabetizador é um profissional do ensino de línguas e, como tal, além do domínio das técnicas pedagógicas, deve possuir sólidos conhecimentos lingüísticos tanto da língua, enquanto meio de comunicação, quanto sobre a língua, enquanto objeto de análise (POERSCH, 1990, p. 37).

Os conhecimentos e saberes são constituídos (ou deveriam ser) também na formação inicial, continuada e em serviço, pois referem-se a um processo ininterrupto que busca organizar e reorganizar as “habilidades específicas da área que vai ensinar” (PIRES; FERREIRA; LIMA, 2010, p. 11). Nesse contexto, destacamos que o profissional que alfabetiza, no caso o pedagogo, está em evidência, pois ele tem articulação direta com a formação do indivíduo e pelos denominados aspectos ligados ao sucesso ou fracasso escolar. Ademais, o professor alfabetizador precisa estar preparado para corresponder às mudanças que ocorrem a todo tempo no meio educacional. Nas palavras de Imbernón (2011, p. 64):

Os futuros professores e professoras devem estar preparados para atender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto.

Assim sendo, as discussões a respeito do pedagogo que exerce a função da docência alfabetizadora, ou seja, o professor alfabetizador, nosso foco, não se esgotam neste trabalho, nem com os autores citados. O que propusemos, aqui foi uma discussão que pudesse contribuir para avançarmos em modos de pensar a formação docente, o processo de alfabetização, a importância de ser professor alfabetizador no contexto social e o seu papel diante das transformações da contemporaneidade. A seguir, trataremos da trajetória das docentes no contexto formativo.

Trajetórias docentes: aprendizagens da docência e processos formativos

A discussão, ora apresentada, refere-se à aprendizagem da docência construída e constituída no processo pedagógico, buscando compreender como o “[...] professor pensa e como aprende a ser professor” (MIZUKAMI, 2004, p. 33). Para chegarmos aos resultados desejados, utilizamos a entrevista narrativa, a fim de conhecermos aspectos sobre a Aprendizagem da docência e a Aprendizagem da formação- Autoformação/Formação Continuada.

Neste processo, informamos que todas as docentes são professoras concursadas pela Prefeitura Municipal de Itapetinga-BA e destacamos os (des)encontros e (des)encantos dos seus processos formativos, ao longo das suas formações e suas práticas. Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade das docentes, quais sejam: Emília (leciona há 28 anos), Ana (leciona há 7 anos) e Maria (leciona há 33 anos). Os nomes são homenagens à Emília

Ferreiro, Ana Teberosky e Maria Montessori, mulheres que deixaram grande legado para a alfabetização. As professoras Emília e Ana, atuavam na Escola A e a professora Maria na Escola B (escolas municipais). Importante revelar que não encontramos nenhum professor alfabetizador (masculino) nas escolas A e B.

Aprendizagens da docência na iniciação profissional

Vale mencionar que a aprendizagem da docência é um tema bastante recorrente no meio acadêmico (MIZUKAMI, 2004), pois se referem aquelas relacionadas a profissão docente. Assim, no que concerne à aprendizagem formal, Cardoso e Reali (2016, p. 221) apontam que:

[...] a formação inicial de professores, compreendida aqui como espaço reservado ao aprendizado formal da profissão professor, revela que a inserção de licenciandos, futuros professores, em escolas e situações de sala de aula durante o período em que essa formação se dá, pode minimizar algumas das dificuldades comuns – insegurança diante do contexto social de atuação, dificuldades de adaptação e de transição do ‘ofício de alunos’ para o ‘ofício docente’.

A inserção no campo de atuação do futuro professor contribui para o desenvolvimento do modo de olhar (aprender) e, ao mesmo tempo, para a problematização do espaço observado, uma vez que este contato com a escola permite que se construam bases necessárias para a aprendizagem profissional e construção identitária. Ainda, este campo de conhecimento contribui para que os docentes se apropriem de saberes que são construídos nas relações interpessoais. Assim, as professoras Ana e Maria relataram percursos formativos de sua profissão no início da carreira.

Quando eu iniciei na educação básica, fui para Palmares, e fiquei lá por três anos no primeiro ano e no pré, juntou as salas, ficando multisseriada. Foi uma transição difícil, passei no concurso, tive que ficar longe dos meus filhos que eram pequenos no sufoco, com dor no coração porque os meus filhos ficaram pequeno aqui. Mas assim, eu gosto, ainda estou aprendendo, não vou dizer que eu já sei tudo ou que sei grandes coisas, mas estou tentando, e faço o meu melhor quando estou dentro da sala. Eu quero que eles aprendam, eu tento puxar a atenção deles pra mim, faço o possível pra poderem estar atendendo, busco coisas na internet, procuro aprender muito com as minhas colegas que tem mais experiência que eu. Então eu fico assim o tempo todo buscando, buscando, buscando (Professora Ana).

Eu sei que passou mais ou menos umas três semanas ela observando os professores todos, ela chamou a gente e deu aquele aperto, que tínhamos que mudar que tínhamos que ter atitude, foi quando falei com ela, caso estivesse atrapalhando a escola prefiro sair. E ela disse não, eu quero você na escola, mas eu quero que você mude. Não era só comigo a bronca, não era bronca, era mais uma chamada, eu quero que vocês mudem, porque realmente, por estarmos começando é que precisamos fazer um trabalho diferente. Então, assim a gente foi ganhando, de certa forma, experiência lá. Lá eu assumia a escola, ela viajava pra Salvador e me entregava a chave, eu era a professora, a diretora, atendia os pais, tinha que coordenar a moça que trabalhava na limpeza, tinha que receber os meninos na porta, então eu era polivalente, e ela foi depositando em mim essa confiança total [...] (Professora Maria).

Ana foi enviada para atuar como docente no Distrito do município de Itapetinga, distante da família. Esse foi o primeiro (des)encanto da professora, que, para consolidar suas aprendizagens, precisou se afastar dos familiares para vivenciar a profissão, buscando sua própria sobrevivência. Esse momento de Ana ao mesmo tempo que foi dolorido pelos aspectos pessoais que atravessaram a inserção na docência, foi muito importante, porque o início da carreira é assim carregado de aprendizagens e para apreendê-las é necessário imergir-se na profissão. Nessa perspectiva, segundo Esteves (2004, p. 24):

No interior de nossa própria cultura, sem sair de nossa própria cidade nem de nosso próprio bairro, um belo dia observamos nosso ambiente e nos damos conta de que tudo mudou tanto que mal somos capazes de saber como as coisas funcionam. Sentimo-nos, então, desorientados como se tivéssemos viajado para uma sociedade estranha e distante, mas sem esperança de voltar a recuperar aquele ambiente conhecido no qual sabíamos nos arranjar sem problemas.

O aprender nos possibilita encontros e encantamentos com a profissão, com concepções culturais, concepções educacionais, crenças e também, crescimento profissional. A professora Maria relatou sobre o início da carreira docente que se constituiu como um desencontro e ao mesmo tempo um encontro com a docência, marcada por aprendizagens e experiências em uma escola particular na Educação Infantil, onde atuou pela primeira vez como professora. Sua falta de experiência com os alunos caracterizou sua atuação como a de mero cuidador de crianças, o que acabou chamando a atenção da diretora, que solicitou dela mudanças de atitudes e comportamentos, pois era preciso exercer o papel de professora. Neste processo de mudança, a professora assumiu responsabilidades de outros indivíduos, “eu era a professora, a diretora, atendia os pais, tinha que coordenar a moça que trabalhava na limpeza, tinha que receber os meninos na porta”, o que lhe proporcionou aprendizagens plurais.

Segundo os relatos de Ana e Maria, elas aprenderam no próprio processo de ensinar, na prática docente, em meio a inseguranças, dificuldades, erros e acertos. Essa condição de aprendizagem da docência coaduna com o que ressalta Ferreira (2014, p. 57), ao revelar que:

A aprendizagem da docência ocorre dentro e fora da escola, na referência como aluno e como professor, no embate entre o tradicional e o novo, esses elementos fazem parte desse caminho trilhado por professores iniciantes. Esse principiante precisa saber escutar e saber avaliar, pois na prática de ser professor ele vai adquirindo competências inerentes à profissão que o fazem ser professor, vai construindo uma profissionalidade necessária para a busca de uma identidade profissional, ou seja, vai se inserindo num processo de profissionalização docente.

Esta aprendizagem é ressaltada por alguns autores (FERREIRA, 2017; 2020; 2021; FERREIRA; ANUNCIATO, 2018; 2019; OLIVEIRA; FERREIRA, 2020; XAVIER; FERREIRA, 2020; FERREIRA et al., 2021) como aquelas que se agregam, substancialmente, à docência e se consolida com o tempo na carreira, e que também se origina da formação.

Há, ainda, um impasse no início da carreira docente que se refere ao enfrentamento de desafios e dificuldades da profissão (ILHA; HYPÓLITO, 2020; FERREIRA, 2017; SANTOS; FERREIRA; FERRAZ, 2020), representando problemas já existentes no meio educacional, além daqueles que envolvem a relação professor/aluno, professor/professor, professor/pais de alunos e professor/direção. Segundo Nóvoa (2009, p. 207): “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação”. É no espaço da escola que são consolidadas as aprendizagens da profissão docente. É neste espaço que os professores refletem sobre sua prática, saberes e conhecimentos da atuação de professor, que proporciona experiências e motivação para continuar desenvolvendo-se a cada dia.

Processos formativos e aprendizagem da docência

No que concerne aos processos formativos, entendemos que a formação inicial deve estar atrelada à realidade concreta da escola, se concretizar a partir da relação teoria-prática, promover experiências e aprendizagens da prática docente transformadora da práxis, permitindo desvendar este novo espaço – espaço de conflitos internos e externos, junto aos novos e velhos paradigmas da educação. A formação inicial das professoras alfabetizadoras Emília e Maria foi o Magistério. Conforme a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Lei nº 13.005) (BRASIL, 2014), o pré-requisito para essa atuação sofreu modificações; assim, a recomendação para atuação como professor alfabetizador é a formação em nível superior, ou seja, “curso de licenciatura plena”, referindo-se ao portador de diploma de Pedagogia (BRASIL, 1996; 2014). Nesse aspecto, as professoras narram:

[...]. Aí quando fiz o magistério que fui estagiar, aí gostei, já comecei a gostar de tudo ali, me empenhei o máximo no estágio. Então eu já comecei a gostar da docência naquele momento, terminei o magistério em 1989 e o curso de Pedagogia em 2008; o curso de Pedagogia me proporcionou também outros conhecimentos que, às vezes, a gente tinha a prática, fazia muitas coisas aqui na sala e não tinha o conhecimento, não sabia o porquê acontecia aquilo (Professora Emília).

Quando eu fiz o curso eu não queria ser professora, só estava fazendo por fazer a graduação. Fiz sem previsão de fazer concurso nem nada. Era sempre minha mãe que me incentivava, ela sempre em primeiro lugar na minha vida. Então foi a partir daí que me ingressei na Pedagogia pra ser professora também, e assim, passei a gostar (Professora Ana).

No curso de Pedagogia, no meu caso, a gente levava mais do que recebia, porque eu fiz o curso que só tinha professores, então todo mundo já tinha experiência de sala. O curso de Pedagogia não supriu as minhas expectativas, não foi o suficiente, eu tenho dito isso e percebi há pouco tempo que faltava a questão de você trabalhar com a criança especial, ficou muito a desejar pra gente [...]. (Professora Maria).

Mediante o exposto nas narrativas, observamos que todas as entrevistadas se tornaram professoras alfabetizadoras, mas as experiências foram vivenciadas de forma diferente e, ao longo do processo de desenvolvimento profissional, aprenderam com as mudanças e as adequações que tiveram que fazer. Elas ressaltaram que a formação é sempre um lugar que pode melhorar, pois o percurso formativo é suscetível a mudanças constantemente. A formação inicial é muito importante nesse processo de aprender a ser professor e/ou para construir saberes da docência, mas ela nunca será suficiente para atender a todas as demandas educacionais atuais. Assim, conforme Zeichner (1993, p. 17):

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar.

A formação inicial é um dos caminhos a serem percorridos para a iniciação da docência. Por isso, o processo de aprendizagem docente não se limita somente à graduação, ela acontece por toda a vida profissional dos professores, através de outras formações e sua atuação cotidiana na escola, ou seja, acontece no processo de desenvolvimento profissional docente. Esta formação apesar de não ser o único elemento do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), possibilitam aprendizagens plurais referente a profissão e “entendemos que se trata de uma formação que considera o ensino, a sala de aula e a tarefa do professor como elementos do seu desenvolvimento e, coaduna, também com o DPD, já que este considera como o professor aprende” (FERREIRA, 2021, p. 63).

Dessa forma, os professores da Educação Básica poderão também refletir sobre o que ensinam e como ensinam – esta reflexão tende a proporcionar mudanças internas e externas nas práticas cotidianas. No intuito de refletir sobre a formação continuada das professoras, expomos, a seguir, suas inquietações e conflitos do processo formativo.

[...], nessa época eu tive uma base muito grande, que foi a coordenadora, sempre a gente tinha encontros constantes com ela, praticamente, assim, de 15 em 15. Eu era muito tímida e ela percebeu, sempre que era para falar alguma coisa, pedia pra eu falar, então, fui quebrando minha timidez. Hoje não tem muita formação, eu sinto falta disso hoje na Educação. Eu ia para Salvador, Vitória da Conquista, Jequié, proporcionava pra nós os cursos de alfabetização. No curso de Pedagogia você tem uma teoria e a prática é outra coisa. Porque quando cheguei lá no curso de Pedagogia muita coisa que eu ensinava, que falava lá eu já sabia, por conta da base que tive com a coordenadora, da base de muitos cursos que eu tive. Depois da Pedagogia o que alertou também, é porque abriu um leque da gente receber crianças especiais, então eu me sentia impotente diante de situações que eu via na minha sala e não sabia como trabalhar com essas crianças, porque fez-se a lei, mas não preparou a gente para recebê-los. Trabalhava do jeito que a gente achava que era. Então, falei assim, é hora de especializar, buscar alguma coisa que me dê

recursos pra eu trabalhar com essas crianças que chegam. Por isso, eu fiz uma Pós chamada “Neuropedagogia e Psicanálise”, fiz em Conquista na Unigrad (Professora Emília).

[...] o PNAIC, participei, foi legal, teve algumas coisas que eu não gostei. Por exemplo, tinha um livro que era pra gente recortar, picotado, só que atrapalhava muito, porque na hora que a gente estava dando aula, passando pra eles a parte de recortarem com a mão eles não conseguiam rasgavam o material, então, a gente mesmo que recortava e demorava um tempo imenso ou então não conseguia fazer, entendeu [...]. (Professora Ana).

Os cursos que a gente faz dentro da prefeitura ajudou muito a gente abrir os olhos. No caso da alfabetização, o que não está dando certo hoje, vou tentando descartar. Essa questão pra mim nunca vai valer repetir planejamento, o caderno de planejamento meu mesmo é lixo no final do ano. Até assim, se eu tiver que dar aula de manhã na alfabetização, à tarde já muda tudo, porque cada turma é única. Então assim, faltam os cursos do PNAIC hoje, mas a gente tinha muito. No meu início de carreira lá atrás a gente tinha os encontros, os planejamentos eram os encontros, na época da coordenadora mesmo era um negócio muito produtivo, porque tinha sexta-feira pra reunir todos os professores da rede que trabalha com pré-escola, turma de alfabetização. Então, a gente trocava figurinhas. O professor dizia o que tinha dado certo em sua sala, então a gente fazia uma sequência, o que deu certo, um ajudava o outro. O PNAIC foi um tempo bem longo, muita orientação. Hoje a gente tem um aliado muito forte que é a internet, ninguém fica mais a ver navios (Professora Maria).

Os processos formativos que permearam a carreira docente das professoras Emília e Maria permitiram um maior aprofundamento nos conhecimentos e saberes da profissão, pois os encontros grupais, nos quais estavam inseridas e as diversas viagens proporcionaram-lhes uma formação continuada coerente para o seu trabalho docente. Foram esses encontros que consentiram às professoras alfabetizadoras compartilhar seus conhecimentos de forma reflexiva e autônoma. Os saberes construídos neste processo de aprender a ser professora lhes permitiram um olhar apurado e crítico sobre o material didático e outros, Ana reflete sobre isso. As formações contínuas também contribuíram para a reflexão crítica de sua própria atuação como docente e sua prática pedagógica no contexto escolar, proporcionando avanços no desenvolvimento profissional, permitindo (re)conhecer seus saberes, a fim de validar seus conhecimentos e os conhecimentos que estão sendo oferecidos aos educandos incluídos no processo ensino-aprendizagem.

Quanto à aprendizagem da docência da professora Emília, cuja narrativa revela o percurso de sua vida profissional, esta remete-se ao período em que se consolidaram muitos dos seus conhecimentos, tendo como referência uma coordenadora que buscou trabalhar, em seus encontros, textos teóricos que discutiam sobre o processo ensino-aprendizagem da criança. Desse modo, ela cita, principalmente, as aprendizagens estabelecidas nas relações entre os pares e o ambiente em que viveram. Conforme narrou a professora, observar a coordenadora foi de extrema importância para romper sua insegurança, especialmente quando precisava falar em público. As relações vividas com os grupos de estudos foram significativas para

o seu desenvolvimento profissional, nomeada pela professora como “base”, ou seja, uma formação continuada constituída antes da graduação em Pedagogia.

Neste íterim, as professoras Emília e Ana destacaram que no curso de Pedagogia havia muita teoria. Sobre as muitas teorias citadas pelas professoras, Franco (2012, p. 107) assevera que, “para bem formar um professor, não basta que lhes repasse conhecimentos das diversas ciências; é preciso que o formando reelabore esses conhecimentos, transformando-os em saberes, estes, sim, elaborados com base na prática”. Para a professora Emília, os cursos e encontros precedentes ao curso de Pedagogia realmente lhe proporcionaram conhecimentos, base para atuar na sala de aula.

Todavia, o que a autora enfatizou está explícito na fala da professora, ao relatar algumas lacunas encontradas na formação inicial. Ressaltamos que ainda falta muito para que o curso de Pedagogia ofereça um currículo específico para atender a alfabetização, pois “[...] a formação de pedagogos [...], em sua grande maioria se mostra frágil, superficial, generalizante, sem foco na formação de professores, fragmentada e dispersiva” (PIMENTA et al., 2017, p. 19).

Assim, conforme narrativas das professoras Emília e Maria, a construção de suas identidades docentes não aconteceu de forma individual e, sim, com seus pares, através das trocas, partilhas, experiências e vivências cotidianas do processo formativo. As vivências da formação continuada para a professora Ana não ocorreram da mesma forma que para as professoras Emília e Maria, visto que cursaram o magistério (extinto) e participaram de vários cursos de formação para atuação na área da alfabetização. O único curso de que a professora Ana participou foi a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), oferecido pelo Governo Federal, junto aos municípios. Para esta professora, a experiência não foi satisfatória, pois as atividades dos livros não eram compatíveis com a idade das crianças que iriam utilizá-las. Isto exigiu muito a sua atenção no momento de realizar, ou não, essas atividades.

A professora Maria também participou de cursos oferecidos pelo município, os quais lhe ajudaram muito. Conforme narrou a própria professora, ela não repetia planejamento, desfazendo-se de tudo ao fim do ano letivo. Embora a professora tivesse turmas de alfabetização em turnos opostos, o seu planejamento era diferenciado, pois, em suas palavras, “cada turma é única”. Em relação à formação continuada, a professora relatou o PNAIC e os encontros semanais no início da carreira docente. Nestes encontros eram planejadas as aulas que seriam ministradas durante a semana. Isto acontecia mediante as trocas de experiências entre os professores alfabetizadores da rede municipal.

Nesse contexto, Nóvoa (2002, p. 39) relata que “a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Assim, a partir das trocas compartilhadas são construídas as identidades docentes; nestes espaços, suas bases se fixam naquilo que precisam para continuar sua profissão, de modo a sanar suas dúvidas, seus medos, os desafios do dia a dia. Isto tende a acontecer quando há trocas, envolvimento, compromisso com a escola e com os alunos.

Desta maneira, a socialização coletiva dessas professoras baseou-se na valorização do trabalho docente, cujo compartilhamento das aprendizagens acontece pela escuta, afetividade, participação, empatia e ajuda mútua. Diante do exposto, cabe salientar a importância do Curso de Pedagogia para as aprendizagens da docência, que oferece relevância a aspectos tais quais como e o que ensinar, e também sobre a necessidade de se atualizar, conforme a especificidade e as demandas exigidas no contexto escolar e educacional.

A formação continuada de professores alfabetizadores deve demandar da própria necessidade desse profissional em corresponder às mudanças educacionais. Assim, as formações continuadas consolidam saberes, proporcionando-lhes o aprimoramento de sua percepção, a fim de solucionar problemas cotidianos. Portanto, é exigido do professor alfabetizador que se muna de conhecimentos que contribuam para melhoria profissional.

Neste interim, a prática docente nunca se constrói sozinha, precisa de outros agentes sociais para se concretizar dentro de sua própria prática, exercendo-a com intencionalidade e discutindo propostas de forma coletiva com aqueles que fazem parte do processo educativo da escola e do aluno. Alfabetizar é uma demanda muito específica e “o desafio de alfabetizar é antes de tudo social. Educar é uma prática social” (FERREIRA; ABREU, 2021, p. 22) e a alfabetização não ocorre de maneira isolada, é influenciada por outros que são de ordem cognitiva, psicológica, cultural, social etc. Portanto, alfabetizar vai além da mera execução dos processos de ensinar e aprender, por isso exige do professor mais que executar tarefas técnicas. Ainda, “alfabetizar é uma tarefa para profissionais e a busca por coerência metodológica é uma condição para assegurar aos professores o direito de saber ensinar” (MOURA; ZEN, 2020, p. 739) e isso é uma aprendizagem da docência.

Reflexões finais

As reflexões realizadas neste trabalho foram bastante significativas e contribuíram para remetermos ainda mais a importância da formação (inicial e continuada) de professores que começam a ser desafiados ainda no seu processo de formação e continua ao longo de sua atuação como professor. A reflexão sobre a atuação docente é uma ferramenta contundente

e direcional na resignificação do trabalho e da prática do professor, pois esta tende a proporcionar a resolução de problemas advindos do contexto da profissão e do cotidiano escolar/sala de aula.

Dessa forma, conforme resultados desta pesquisa, as professoras alfabetizadoras foram se constituindo no processo singular da docência alfabetizadora, da formação de professores, como pessoas e profissionais e mostraram que a partir de uma percepção, de um querer ser, tornaram-se professoras alfabetizadoras. Elas aprenderam a ser professoras na prática, já que reconhecem que, quando iniciaram, não tinham uma base sólida para as aprendizagens e aquisição desses saberes. Assim, essas professoras foram se desenvolvendo profissionalmente por meio de suas experiências em sala de aula, além da vivência, ainda, como mães, como alunas, como filhas e como outros sujeitos (papéis que desempenham na sociedade) agregadas a essas práticas.

Assim sendo, os aspectos formativos das professoras alfabetizadoras envolveram o processo inicial/continuado, juntamente com as práticas docentes que são essenciais, pois elas são reveladoras da formação, são mantenedoras, construtoras e relacionam-se reciprocamente com o processo formativo e com os saberes que nela são (re)construídos e mobilizados.

Para as professoras alfabetizadoras, suas carreiras foram marcadas por conflitos, incertezas e desafios advindos de sua formação e do cotidiano. Conforme análises dos resultados, as práticas docentes cotidianas foram fundamentais para essas professoras, pois, nesse contexto, foram se constituindo de maneira própria e construindo sua identidade docente.

A pesquisa demonstrou que a formação inicial/continuada dessas professoras, embora tenham deixado lacunas, contribuiu para o seu processo de aprendizagem. Reafirmamos a importância da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores e a necessidade de reflexão sobre os conhecimentos necessários para atuar na alfabetização e atender esta tarefa (alfabetizar) e público específico.

Portanto, concluímos, nesta pesquisa, que as experiências das professoras alfabetizadoras são tecidas antes, durante e depois da formação inicial e continuada, nas quais foram e são construídos conhecimentos e saberes da profissão docente. Mesmo sabendo que ser professor, na contemporaneidade, exige enfrentar os desafios educacionais existentes, significa também se conscientizar de que exerce uma profissão social, de forma intencional e transformadora de opiniões.

PRACTICES OF LITERACY TEACHERS: TEACHING LEARNING AND TRAINING PROCESS

ABSTRACT: Studies on the pedagogical practices/teachers of teachers must compose current agendas, due to the theme and its relationship with contemporary demands, and dialogue with knowledge. From this perspective, we carried out an investigation that aimed to understand the teaching learning and training aspects present in the pedagogical practices of three literacy teachers from two public schools in the city of Itapetinga-BA. Thus, we carried out a research with a qualitative approach and exploratory character, using the narrative interview for data production. Content analysis was the technique of choice for analyzing the research corpus, which considered two categories: 1) teaching learning in professional initiation; 2) formative processes and teaching learning. The results showed that teaching learning emerges in professional performance when entering the career and also from initial and continuing education. Even though the training is not meeting the needs and demands of the literacy challenge. Thus, the research showed that the gaps impose the need for a better understanding of formal pedagogical knowledge for better performance in the condition of literacy teachers.

KEYWORD: Teaching; Teacher training; Literacy teachers.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União* [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRITO, Antônia Edna. Formação do docente alfabetizado: revelando as exigências e os desafios. In: IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2006, Teresina/PI. *Anais [...]*. Teresina: Ed UFPI, 2006. p. 01-10. v. 1.

CARDOSO, Luciana Cristina; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional na Educação Infantil – aproximações no contexto escolar. *Educação*. Porto Alegre, v, 39, n. 2, p. 220-230, maio-go. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20243>. Acesso em: 18 mai. 2018.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Saberes Estruturantes da Prática Pedagógica Docente: um repertório para a sala de aula. In: D'ÁVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FERREIRA, Lúcia Gracia (Orgs.). *Didática: saberes estruturantes e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 33-49.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Aprendizagem da docência e profissionalidade de docentes universitários iniciantes. *Linguagem, Educação e Sociedade*. Teresina, Ano 21, n. 35, jul./dez 2016. p.5-22. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingeducsoc/article/view/7441>. Acesso: 23 nov. 2018.

ESTEVES, José Manoel. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.

FERRAZ, Roselane Duarte. *Proximidades e distanciamentos de uma formação reflexiva: um estudo de práticas docentes desenvolvidas por formadores de professores em exercício*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a ressignificação. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, n. 4, 2021. p. 1-28. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8963>. Acesso em: 20 ago. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. *Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional*. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2014a.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação e identidade docente: práticas e políticas de formação. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. (Org.). *Formação docente: identidade, diversidade e saberes*. Curitiba: CRV, 2014b. p. 167-179.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Histórias de aprendiz: memórias, narrativas e formação docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. 4, 2015. p. 1234-1249. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6217>. Acesso em: 02 fev. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. *Acta Scientiarum*. v. 39, Jan.-Mar., 2017, p. 79-89. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 03 dez. 2017.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Mandalas Pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: saberes e sabores na formação docente. *Práxis Educacional*, v. 15, n. 35, p. 61-76, p. 61-76, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5660>. Acesso em: 11 ago. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. *Acta Scientiarum*. v. 39, Jan.-Mar., 2017, p. 79-89. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 03 dez. 2017.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Memórias e a formação para a docência: trajetórias de escolarização de professores rurais iniciantes. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 1, n. 1, 2020a. p. 57-71. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7449>. Acesso em: 13 out. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação de professores e ludicidade: reflexões contemporâneas num contexto de mudanças. *Revista De Estudos em Educação e Diversidade*, v. 1, n. 2, 410-431. 2020b. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7901>. Acesso em: 13 jan. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Memórias e a formação para a docência: trajetórias de escolarização de professores rurais iniciantes. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 1, n. 1, 2020c. p. 57-71. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7449>. Acesso em: 13 out. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: cotidiano e aprendizagem da docência de professores iniciantes. *Revista Internacional de Formação de Professores*,

- Itapetininga, v. 6, p.58-80, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/508/255>. Acesso em: 20 out. 2021.
- FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. *Revista Hipótese*. v. 7, n. único. p. 301-320. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sKom-RrXn2RJaSe4WRvANcNfRgF6rRC9g/view>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- FERREIRA, Lúcia Gracia; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Cartas que revelam a vida: histórias de professores iniciantes da zona rural. *Práxis Educacional*, v. 14, n. 30, p. 229-246, 2018. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4369/3496>. Acesso: 22 ago. 2019.
- FERREIRA, Lúcia Gracia; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Ruralidades que atravessam a formação: histórias de vida de professores iniciantes da zona rural. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 6, ahead of print, 2018, p. 121-137, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5699>. Acesso: 20 set. 2019.
- FERREIRA, Lúcia Gracia; OLIVEIRA, Thays Marinho; XAVIER, Caroline Ferreira Leal; SILVA, Joádon Alves. Trabalho docente: dificuldades e aprendizagens no desenvolvimento profissional de professoras iniciantes. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento (Org.). *Educação, subjetividade e trabalho docente*. Editus: Ilhéus-BA, 2021. p. 137-161.
- FERREIRA, Lúcia Gracia; ABREU, Roberta Melo de Andrade. Características e desafios dos/nos anos iniciais do ensino fundamental: vozes de estagiários. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, n. 5, 2021. p. 1-31. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/9557>. Acesso em: 20 out. 2021.
- FERREIRA, Lucimar Gracia. *Trajetórias de professoras alfabetizadoras: (des)encontros e (des)encantos no processo de formação*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.
- FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Lúcia Gracia; ZEN, Giovana Cristina. Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. *Fólio - Revista De Letras*, v. 12, n. 2. 2020. P. 283-299. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.
- GALIZA, L. S.; SILVA, J. G.; SILVA, M. A. A. As contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores da Educação Básica: algumas reflexões dos professores supervisores. *Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino*, v. 1, n. 5, p. 200-223, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/32534#:~:text=A%20partir%20dos%20resultados%20foi,estrat%C3%A9gias%20did%C3%A1ticas%20diferenciadas%20e%20constru%C3%ADdas>. Acesso em: 21 jun. 2020.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, 2010, p. 1355-1379. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/77>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ILHA, Franciele Roos da Silva; HYPOLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, jun./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/781>. Acesso em: 30 set. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Daniel Fernandes; FERREIRA, Lúcia Gracia. Leitura e escrita na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores e escritores. *REVELA - Periódico de divulgação científica da FALS*. Ano IV, Nº VII, jan./abr., p. 1-10, 2010. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela/revela027/edicoesanteriores/ed7/Artigo7_VII.pdf. Acesso em: 16 maio 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Educação* (Santa Maria), Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 16 maio 2018.

MOURA, Nalim; ZEN, Giovana. Professoras alfabetizadoras: desafios, experiências e práticas. *fólio - Revista De Letras*, v. 12, n. 2. p. 719-741, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7294>. Acesso em: 20 set. 2021.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

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

OLIVEIRA, Thays Marinho; FERREIRA, Lúcia Gracia. Iniciação profissional de docentes da Educação Infantil: docência, aprendizagens e dificuldades. *InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, v. 6, e202035, 2020. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/12101>. Acesso em: 27 dez. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/128191>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PIRES, Maria das Graças Porto; FERREIRA, Lúcia Gracia; LIMA, Daniel Fernandes. Alfabetização, professor alfabetizador e prática pedagógica. *Revista Letra Magna*. Ano 06, n. 13, 2º Semestre de 2010. p. 3-27. Disponível em: http://www.letramagna.com/Artigo10_13.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

PIRES, Maria das Graças Porto; COSTA, Margareth Correia Fagundes; FERREIRA, Lúcia Gracia. Alfabetização e letramento: concepções e práticas. *Linguagens, Educação e Sociedade*. v. 12, p. 63-71 2007.

POERSCH, José Marcelino. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de lingüísticas?
TASCA, Maria; POERSCH, José Marcelino. (Orgs.). *Suportes Lingüísticos para a alfabetização*.
2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1990. p. 9-41.

SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento; BRITO, Antônia Edna. Práticas de professores alfabetizadores: sobre a produção do saber e do saber-ensinar. XVI EN-
DIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. *Anais [...]*. UNICAMP –
Campinas, 2012, Livro 3 – p. 7247.

SANTOS, Jurema Rosendo dos; FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional, vida e carreira: histórias de professores atingidos pelo mal-estar docente. *Educação e Emancipação*. São Luiz, v. 9, n. 2, jul./dez, p. 108-137, 2016. Disponível em: <http://www.periodicosoletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/5896>. Acesso em: 30 set. 2020.

SANTOS, Jurema Rosendo dos; FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional. *Revista Cocar*. Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020 p.347-370. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3063>. Acesso em: 22 mar. 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. v. 13, n. 32, p. 1-19. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso: 15 nov. 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. v. 13, n. 32, p. 1-19. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso: 15 nov. 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

XAVIER, Caroline Ferreira Leal; FERREIRA, Lúcia Gracia. The difficulties faced by the teachers of child education in the beginning of career. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, v. 1, n. 1, e11757. p. 1-23. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/jrks/article/view/11757>. Acesso em: 30 mar. 2021.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 28/10/2021.

Aprovado em: 20/12/2021.