

Saberes necessários à docência: narrativas de professoras alfabetizadoras com experiência reconhecida

Knowledge needed for teaching: narratives of literate teachers with recognized experience

Conocimientos necesarios para la docencia: narrativas de alfabetizadoras con reconocida experiencia

Bárbara Ferreira Matias Bianchi¹,
Alvanize Valente Fernandes Ferenc²,
Karen Laíssa Marcílio Ferreira³.

Resumo

Este artigo mobiliza reflexões a partir de uma pesquisa produzida na pós-graduação que teve por objetivo analisar a construção dos saberes inventariados como necessários na prática por professoras alfabetizadoras com experiência reconhecida. A interlocução com pesquisadores como Soares (2004), Tardif (2010), Nóvoa (2017) e Carvalho (2018) trouxe o aporte para a compreensão desses saberes necessários à docência construídos e mobilizados na formação e na prática profissional docente. Entrevistas narrativas foram os instrumentos selecionados para dialogar com as quatro professoras das séries iniciais participantes da pesquisa. A partir das narrativas, chegamos às seguintes conclusões: os saberes profissionais acionados advêm do pensamento pessoal e da experiência construídos ao longo da vida, no inter cruzamento entre história de vida e história profissional; os desafios vividos na sala de aula exigem que o professor imponha regras de convívio; a reflexão crítica e a ética são ações e posições necessárias ao exercício profissional; a atenção ao conhecimento do aluno, a seu desenvolvimento cognitivo e ao contexto social são demandas da profissão; o investimento contínuo na formação é prática dessas profissionais. Todos esses elementos, observados nas narrativas das professoras, nos permitiram compreender que elas possuem conhecimentos de natureza compósita, marcados pela diversidade de experiências, por suas escolhas pessoais e por eventos que tornam suas histórias únicas. Nas narrativas das quatro professoras, foi possível perceber elementos de identificação e de aproximação em suas trajetórias como, por exemplo, a formação no magistério, em nível médio, o que parece ter potencializado o entrelaçamento entre a profissão e a escola.

Palavras-chave: Formação de Professores; Alfabetização; Professores Experientes.

Abstract

¹ Mestre em Educação pela UFV. Doutoranda em Educação pela UFES. Professora E.B.T.T. da área de Educação, do Instituto Federal de Minas Gerais - Campus Ouro Branco. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6321-8758> E-mail: barbara.matias@ifmg.edu.br

² Doutora em Educação pela UFSCar, com estágio de doutoramento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade do Porto, Portugal. Professora Associada do Departamento de Educação/UFV. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1271-1075> E-mail: avalente@ufv.br

³ Mestre em Educação pela UFV. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4469-3403> E-mail: karen.ferreira@ufv.br

This article mobilizes reflections from a research produced in graduate studies that aimed to analyze the construction of the knowledge inventoried as necessary in the practice by literacy teachers with recognized experience. The interlocution with researchers such as Soares (2004), Tardif (2010), Nóvoa (2017), and Carvalho (2018) brought the support for the understanding of this knowledge necessary for teaching, constructed and mobilized in the formation and professional teaching practice. Narrative interviews were the instruments selected to dialogue with the four teachers of the initial series participating in the research. Based on the narratives, we reached the following conclusions: the professional knowledge comes from personal thought and experience built throughout life, at the intersection between life history and professional history; the challenges experienced in the classroom require the teacher to impose rules of coexistence; critical reflection and ethics are actions and positions necessary for professional practice; attention to the student's knowledge, cognitive development and social context are demands of the profession; continuous investment in training is the practice of these professionals. All these elements, observed in the teachers' narratives, allowed us to understand that they have knowledge of a composite nature, marked by the diversity of experiences, by their personal choices, and by events that make their stories unique. In the narratives of the four teachers, it was possible to perceive elements of identification and closeness in their trajectories, such as their high school education, which seems to have strengthened the intertwining between the profession and the school.

Keywords: Teacher Education; Literacy; Experienced Teachers.

Resumen

Este artículo moviliza reflexiones a partir de una investigación producida en el posgrado que tuvo como objetivo analizar la construcción del conocimiento inventariado como necesario en la práctica por alfabetizadores con reconocida experiencia. La interlocución con investigadores como Soares (2004), Tardif (2010), Nóvoa (2017) y Carvalho (2018) trajo la contribución para la comprensión de ese saber necesario para la enseñanza, construido y movilizado en la formación y práctica profesional docente. Las entrevistas narrativas fueron los instrumentos seleccionados para dialogar con las cuatro profesoras de los grados iniciales participantes de la investigación. Con base en las narraciones, llegamos a las siguientes conclusiones: el conocimiento profesional activado proviene del pensamiento personal y de la experiencia construida a lo largo de la vida, en la intersección entre la historia de vida y la historia profesional; los desafíos vividos en el aula exigen que el docente imponga reglas de convivencia; la reflexión crítica y la ética son acciones y posiciones necesarias para el ejercicio profesional; la atención al conocimiento de los estudiantes, el desarrollo cognitivo y el contexto social son demandas de la profesión; inversión continua en la formación es la práctica de estos profesionales. Todos estos elementos, observados en las narrativas de las docentes, permitieron comprender que poseen conocimientos de naturaleza compuesta, marcados por la diversidad de experiencias, por sus elecciones personales y por hechos que hacen únicos sus relatos. En los relatos de las cuatro profesoras fue posible percibir elementos de identificación y aproximación en sus trayectorias, como, por ejemplo, su formación en la docencia en el nivel medio, lo que parece haber potenciado el entrelazamiento entre la profesión y el colegio.

Palabras clave: Formación Docente; Alfabetización; Profesores experimentado.

Introdução

A formação de professores se configura como campo em processo de fortalecimento, com abundante arcabouço de produções e intensas discussões com centralidade na figura do professor, em seus saberes, práticas e concepções (GATTI *et al.*, 2019; BRZEZINSKI, 2014). Tais discussões se mostram especialmente relevantes quando associadas à alfabetização, uma vez que, desde meados do século XX, o combate ao analfabetismo “tornou a alfabetização um direito que ‘precede’, como pré-requisito, o direito à educação e aos demais direitos humanos” (MORTATTI, 2013, p. 30).

Estudos sobre a formação de professoras alfabetizadoras, além de urgente, tendo em vista metas nacionais e internacionais de acesso à educação, ainda possuem desafios específicos, próprios do processo de ensinar a ler e a escrever. Recentemente, o debate sobre a alfabetização voltou à pauta nos congressos de educação devido à promulgação da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019). Críticas têm sido feitas a essas políticas de formação, denunciando que “buscam negar, desqualificar e desconstruir os discursos dos programas de âmbito federativo para formação docente anteriores [...]” (TEIXEIRA; SILVA, 2021, p.137). Vale mencionar que em 2020 e 2021, as entidades representativas dos professores também debateram sobre as políticas públicas de formação, tendo em vista, principalmente, a Resolução nº 2/2019 (BRASIL, 2020), publicada com o intuito de adequar a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Além deste panorama de debates nacionais, presenciamos o cenário de crise mundial provocado pela situação pandêmica, em que muitos docentes vivenciaram o ensino remoto e seus diversos desafios, desde a insegurança quanto à manutenção dos contratos empregatícios até as dificuldades emergentes que impuseram a necessidade de novos saberes à prática profissional. Segundo pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2020, p. 1-2), cerca de 81,9% de estudantes da educação básica deixaram de frequentar presencialmente as escolas em 2020 no Brasil e, para mais de 65% dos professores participantes da pesquisa, o trabalho pedagógico mudou e aumentou. Em 2021, muitas escolas retornaram presencialmente, especialmente a partir do segundo semestre, mas incertezas assombraram os professores diante dos desafios de

protocolos sanitários e normas de segurança na escola. Assim como nos diversos ambientes da nossa sociedade, a crise trouxe o debate de sanitização para a escola e os desafios com a tecnologia se tornaram urgentes.

Em um contexto que impõe aos professores exigências de diferentes ordens, toca-nos pensar sobre os saberes profissionais docentes, buscando problematizar os conhecimentos necessários para alfabetizar. Nesse sentido, na defesa da autoria docente sobre sua formação e prática profissional, realizamos uma pesquisa para evidenciar elementos nomeados como formadores, construtores de seus saberes, já que os professores constroem saberes com base em suas experiências profissionais (GATTI *et al.*, 2019). Diante disso, nesta pesquisa, buscamos respostas à seguinte questão: quais são os saberes da prática profissional inventariados como necessários à docência, construídos e mobilizados por professoras alfabetizadoras com experiência reconhecida?

Para buscar resposta à questão supracitada, organizamos este artigo em quatro partes além desta introdução. Inicialmente, evidenciamos os caminhos, interlocutores e instrumentos utilizados na pesquisa. Em seguida, exploramos algumas reflexões mobilizadas nos aportes teóricos da pesquisa e, na terceira parte, dividida em dois subtópicos, aprofundamos nas análises das narrativas das professoras. Por fim, concluímos tecendo as considerações finais do artigo.

Neste desenho e propósitos, esse artigo se insere no debate em defesa da formação de professores, atentando-se ao necessário investimento na preparação para o exercício da docência com as crianças, no curso de Pedagogia (CÔCO; MATIAS, 2020). Sobretudo, destacamos a alfabetização como um processo que se inicia na educação infantil e prossegue nos anos iniciais do ensino fundamental, o que implica ações pedagógicas integradoras na formação inicial docente e na escola com as crianças. Além disso, a profissão docente enfrenta o desafio de lidar com conhecimentos historicamente acumulados, o que requer formação complexa, aprendizagem permanente e desenvolvimento dos professores. Admitimos, a este respeito, que a formação profissional do professor se desenvolve durante toda a vida, para além da formação inicial ou pós-graduação, mas sem se descuidar dos conhecimentos específicos que a compõem (NÓVOA, 2017).

1. Os caminhos da pesquisa: abordagens e processos

Os caminhos da pesquisa seguiram uma abordagem qualitativa, permitindo uma compreensão mais holística da realidade e respeitando a complexidade dos fenômenos estudados, o que exigiu vigilância e rigor nas escolhas (ANDRÉ, 1995). Cabe mencionar que optamos pela pesquisa narrativa e exploramos histórias de professoras alfabetizadoras com experiência reconhecida de uma cidade do interior de Minas Gerais⁴. Tivemos acesso às formas como as participantes compreendem o seu mundo/profissão (CONNELLY; CLANDININ, 1990; CLANDININ; CONNELLY, 2011). As narrativas possibilitaram afirmar politicamente a docência e a autoria docente em seus processos formativos, pois “uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. [...] Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente” (NÓVOA, 2017, p. 1129, grifo do autor).

No que se refere a escolha das participantes da pesquisa ela ocorreu por meio da técnica “bola de neve”⁵. Contatamos as participantes a partir da indicação de professores da licenciatura de uma universidade pública do interior de Minas Gerais que possuíam relações profissionais com professores da educação básica. Após contato com a primeira participante, esta indicou uma segunda e, assim, sucessivamente. Procuramos contemplar profissionais docentes reconhecidas pela comunidade escolar em razão das práticas educativas e consideradas referência em relação às suas trajetórias profissionais. Selecionamos professoras com mais de 25 anos de experiência, porque, segundo Huberman (1992), essa é a fase caracterizada pelo mínimo tateamento e estranhamento da realidade escolar (a não ser por mudança de estabelecimento).

A entrevista, com roteiro flexível e afinado aos objetivos da pesquisa, foi a técnica de pesquisa utilizada. Buscamos por meio da entrevista, articular as narrativas das professoras sobre os percursos formativos e de exercício profissional. Ancoradas em Araújo (2000), no

⁴ No período em que a investigação foi realizada não era exigida pela instituição de pesquisa, a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP). Contudo, “sem desconsiderar a importância de protocolos e regulamentos, entendemos que a ética se expressa no fazer científico muito antes e muito além desses” (ALVES, TEIXEIRA, 2020, p.16). Salientamos, portanto, que todo o procedimento de coleta, tratamento e divulgação dos dados das participantes da pesquisa, foi realizado respeitando a identidade das professoras. Vale ressaltar, que no trabalho com os dados da pesquisa foram respeitadas as diretrizes regulamentadas pela Resolução nº 466/12 da CONEP.

⁵ Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), a técnica da amostragem de bola de neve consiste em pedir para que os primeiros entrevistados recomendem outros possíveis voluntários.

processo de análise das narrativas, refletimos sobre como a perspectiva do sujeito poderia ser ouvida neste trabalho. Como trazer à tona o sujeito, conciliando com as questões específicas da pesquisa sem que isso levasse à descaracterização do mesmo? Araújo (2000, p. 284 citando Plummer, 1983, p. 114) defende que o participante da pesquisa fala de si “em maior ou em menor grau, ao mesmo tempo que o sociólogo lentamente acumula um conjunto de temas – em parte trazidos pela narração da pessoa biografada e em partes derivadas da teoria[...]”. Nesse sentido, procuramos conciliar o sujeito que fala de si e o interesse teórico construído pela pesquisa.

2. Saberes docentes: alguns elementos de aporte teórico

Tardif (2010) afirma que os saberes docentes são plurais e de diferentes naturezas. O autor acrescenta que o corpo docente se vê imóvel frente à construção e ao controle dos saberes das disciplinas, do currículo e da formação profissional, visto que estes são desenvolvidos por especialistas à margem dos professores. Contudo, como forma de interpretar e governar sua própria prática, esses professores produzem saberes cotidianamente. Assim, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39, grifo do autor).

Como o ensino se desenvolve em um contexto complexo e de múltiplas interações, os saberes experienciais emergem para que o professor processe e reaja à realidade na sua prática. Entretanto, esses saberes são muitas vezes silenciados ou desconsiderados em decorrência da desvalorização da profissão docente. Nóvoa (2017) assinala que, nas últimas décadas, houve uma “diluição da profissionalidade docente”. Neste contexto, discursos que desprofissionalizam os professores têm atingido sua formação, já que subtraem a necessidade e a pertinência dos processos formativos e descaracterizam a construção de conhecimentos profissionais por parte dos professores. O autor defende, ainda, uma formação profissional que contemple os conhecimentos científicos e culturais.

No interior da profissão docente existe uma hierarquia em relação aos saberes produzidos pelos professores de cada nível de ensino e isso é perceptível ao se comparar salários, planos de carreira e condições de trabalho (ENGUIITA, 1991). Nesse sentido, quanto

mais elevado for o nível de ensino, maior a especialização dos saberes dos professores e maior será o valor dos salários. Associam-se a isso as questões de gênero, pois quanto mais especializado o nível de ensino, maiores os salários e o número de homens na docência. Há, inclusive, uma prevalência de docentes homens no ensino superior (INEP, 2020, p. 50).

Muito embora a atribuição laboral com base no gênero do professor pareça não fazer mais sentido diante de tantas discussões acerca da temática, a feminização do magistério, sobretudo dos anos iniciais, ainda é um fato. A partir do Censo da Educação Básica de 2017, Carvalho (2018, p. 5) realizou uma pesquisa sobre o perfil docente brasileiro na qual constatou que a maior parcela do professorado (81%), em todas as etapas da educação básica, é de mulheres. Especificamente na Educação Infantil, 96,8% dos docentes são mulheres e, nos anos iniciais, essa porcentagem é de 90%. Para a autora, esse é um processo que perdura desde o século XIX e reflete, dentre outros fatores, um legado cultural ainda bastante latente em relação à noção de gênero e às relações de poder (CARVALHO, 2018, p. 5). Como observam Gatti *et al.* (2019), a presença das mulheres na docência, embora bastante numerosa, está delimitada por uma hierarquia de gênero, uma vez que essas ocupam majoritariamente os cursos de menor prestígio que culminam em carreiras com menor valor social e com baixa remuneração. Nesse contexto, “as posições mais proeminentes tendem a ser reservadas aos seus colegas do sexo masculino” (GATTI *et al.*, 2019, p. 159).

Diante desta realidade, esta pesquisa buscou trazer as vozes das mulheres alfabetizadoras, autoras da própria história e profissão, no sentido político de afirmar seus percursos formativos, valorizando seus investimentos, conhecimentos e processos de estudos, de forma a que esta pesquisa se una às vozes que lutam por políticas públicas efetivas de formação. (GATTI *et al.*, 2019).

3. As trajetórias docentes narradas na pesquisa: “vidas incríveis”

Compreendendo o contexto político e social das professoras alfabetizadoras do nosso país, buscamos ouvir as vozes docentes experientes, suas análises sobre os saberes necessários à docência. Procuramos trazer à tona histórias de formação de professoras na construção dos saberes profissionais e na legitimidade da ação destas. As entrevistadas se caracterizam como

“vidas comuns, vidas típicas” (ARAÚJO, 2000, p. 276) e, por essa razão, constituem-se, de forma incrível, atraentes.

A partir das narrativas, apresentamos as perspectivas das professoras sendo que, algumas vezes, interpretamos através da nossa escrita, em outros momentos reportamos às palavras das docentes, atribuindo destaque aos sentidos mais significativos para elas (ARAÚJO, 2000, p. 284). Assim, apresentaremos Marli, Márcia, Clarice e Eva⁶. Em seguida, descrevemos suas trajetórias profissionais e, por fim, destacamos os saberes elencados como necessários à docência no processo de alfabetização, com reflexões acerca dos processos de preparação profissional.

3.1 Apresentando Marli, Márcia, Clarice e Eva

Visando compreender as escolhas feitas pelas professoras em seus percursos formativos e de atuação profissional, iniciamos por explorar informações relativas ao seu perfil e percurso formativo (Quadro 1) para, mais à frente, adentrarmos em suas narrativas.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa segundo o ano de nascimento e a formação profissional.

Identificação da Professora	Ano de nascimento	Formação profissional				
		Magistério 2º Grau ⁷		Superior		Pós-graduação
		Instituição	Ano de Conclusão	Curso	Ano de conclusão	
Marli	1959	Colégio Normal	1976	Ciências	Não concluído	-
				Curso VEREDAS ⁸	2005	
Márcia	1959	Colégio Normal	1979	Pedagogia	2002	Lato Sensu em Educação
Clarice	1957	Colégio Normal	1974	Ciências	Não concluído	Psicopedagogia Gestão
				Pedagogia	1993	
Eva	1961	Colégio Normal	1982	Normal Superior	2005	-

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

⁶ Optamos por preservar a identidade das professoras com uso de pseudônimos.

⁷ A formação inicial, no magistério, atual ensino médio, contemplou, também, estudos adicionais em ensino pré-escolar que compunha o 4º ano do Magistério (BRASIL, 1961, art. 53).

⁸ O curso “Veredas” foi um projeto do MEC para formar professores em atuação sem a formação em nível superior, conforme explicação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/1981-sp-2842900>. Acesso em: 22 nov. 2020.

As “normalistas” começaram a vida profissional depois de se formarem no Colégio Normal entre 1974 e 1982. A este respeito, Clarice afirma: “parece que a gente era criado pra ser professor. [...] Na minha época, minha família pensava que o melhor para mim era ser professora!”. Esta afirmativa corresponde ao contexto em que as quatro professoras cresceram inferimos que diz respeito não só à realidade de Clarice, mas à mentalidade da época, principalmente nas regiões interioranas do Brasil.

Embora a seleção de egressas do Colégio Normal não tenha sido critério da pesquisa, o tempo de magistério e a experiência reconhecida nos levaram a selecionar quatro docentes que se formaram no mesmo Colégio, conforme evidenciado no Quadro 1. Todavia, seus percursos profissionais possuem diferentes caminhos, mas que possibilitaram fortalecer a preparação profissional dessas docentes.

Dentre os percursos trilhados, as docentes relataram as experiências tanto em escolas públicas como em escolas particulares, com exceção de Eva que teve toda sua trajetória em escolas municipais. Marli e Eva sempre atuaram na docência, Márcia e Clarice tiveram experiências também na gestão escolar.

O prazer pela profissão vem à tona em vários momentos das narrativas, sobretudo quando o assunto é aposentadoria. Há uma emoção presente, ainda que, para elas, aposentar-se não seja sinônimo de estagnar-se profissionalmente. De diferentes maneiras, elas parecem resistir a deixar a profissão. Esta resistência é um dos pontos que reafirma o diferencial destas professoras. Será que isso representa, também, uma luta contra o envelhecimento? Alves e Lopes (2016), em estudo desenvolvido em Portugal, evidenciam que docentes vinculados a diferentes níveis de ensino apresentam diferentes percepções acerca do envelhecimento e da aposentadoria. De acordo com as autoras, docentes que atuam com crianças, por vezes, consideram esse contato direto rejuvenescedor, por isso tendem a considerar o vínculo empregatício prolongado sinônimo de mais saúde. Não obstante, o aposentar-se pode ser uma possibilidade de novas formas de viver (ALVES; LOPES, 2016, p. 66).

Marli se aposentou através do vínculo com o estado de Minas Gerais, mas continuou com uma turma na escola particular, como ela própria afirmou: “eu já tinha clareza que ia aposentar no Estado e que eu continuaria [...]. Só ocorreu assim, agora não trabalho de manhã [...]. É como se eu tivesse ainda trabalhando normal” (Marli).

Da mesma forma, Márcia já se aposentou, mas continuava trabalhando na escola pública. Sobre isso, afirmou: “eu vejo que, nessa longa caminhada de trinta e um anos, já era para ter me aposentado em maio na escola pública e eu nem sei se estou preparada para aposentar. Eu gosto muito do que eu faço” (Márcia).

Clarice ainda não possuía nenhuma aposentadoria, embora fosse a professora com mais tempo na profissão. Deveria ter se aposentado, mas, segundo ela própria:

[...] eu ia aposentar [...] Mas a gente teve uma pressão muito grande para ficar: os colegas pediam muito... A gente acha que, depois de 10 anos de direção, todo mundo quer ver a gente de costas, mas não. A gente fica muito feliz, depois de 10 anos de direção, você é bem aceito pelo grupo. Mas é um grupo muito bom e eu tenho muito prazer em trabalhar com eles. Isso é fato! (Clarice).

Eva poderia ter se aposentado à época da pesquisa, mas afirmou a vontade de se manter ativa na profissão. Em sua narrativa, relacionou os problemas da educação a seu engajamento:

Porém, não podemos ficar de braços cruzados. A gente está precisando de mais profissionais da área para nos ajudar a vencer. *Mas mesmo assim, eu não desisti.* Já era para eu me aposentar e ainda quero ver se alguma coisa dar certo. [...] Eu pretendo trabalhar ainda mais três anos, pois quando eu fizer 30 anos de profissão eu saio da escola (Eva, grifo nosso).

A partir das falas de todas as profissionais, é possível observar que há resistência em deixar a profissão que já exercem há tanto tempo. Para as professoras entrevistadas, a permanência tem um significado pessoal, pois se relaciona à satisfação, à dimensão afetiva, mas também à dimensão profissional, com o engajamento e compromisso, com a vontade de enfrentar os desafios e de se inserir. Embora reconheça esse engajamento profissional, esta pesquisa, atenta ao contexto e as problematizações circundantes à temática do envelhecimento docente, evidencia a necessidade de políticas de atenção à fase final da carreira docente de maneira a proporcionar uma valorização por tempo de investimento que possibilite diminuição progressiva da carga de trabalho e considere a saúde nessa fase da vida (ALVES; LOPES, 2016).

Até aqui, caracterizamos as professoras entrevistadas, bem como sua trajetória profissional na docência, a fim de estabelecer o contexto a partir do qual falamos. Apresentamos, agora, os saberes construídos por elas e elencados como necessários para sua atuação.

3.2 Saberes necessários à docência nas vozes das professoras

Nesta seção, caracterizamos os saberes que as professoras participantes da pesquisa consideraram necessários ao exercício da docência, pois temos acesso às relações entre as demandas diárias da profissão e a mobilização dos seus saberes experienciais. Essa temática tem sido discutida por alguns autores (TARDIF, 2010; GAUTHIER, 1998) na busca por uma base de conhecimentos que sustente a profissão docente. Assim, pretendemos contribuir com essa discussão apresentando as narrativas imbricadas na produção e na sistematização da experiência das participantes.

Ao relatar sobre a sua forma de ensinar, Marli descreve, em muitos momentos, exemplos referentes a seu dia a dia que destacam a necessidade de conhecer o aluno⁹. Ressalta que avalia o nível de desenvolvimento cognitivo para planejar as ações de acordo com as reais necessidades do estudante e que, em sua prática pedagógica, investe em jogos e cruzadinhas, mesmo lecionando em turmas grandes (36 a 38 anos em sala). Afirmando a necessária articulação entre a alfabetização e o letramento, Soares (2004, p. 16) evidencia que existe uma multiplicidade de métodos para a aprendizagem da língua escrita e que devem ser consideradas as peculiaridades do grupo e até características individuais das crianças para se aplicar diferentes ações pedagógicas.

A professora entrevistada aponta, ainda, outro aspecto: a atenção ao perfil do estudante e a relevância de se considerar seu contexto em termos de relações familiares, de recursos financeiros ou de situação de vida. Marli declara que sua prática busca atender a diferentes públicos com o qual trabalha. Nos diferentes contextos em que atuou, ela afirma categoricamente que seu planejamento depende da turma. Também declara que é preciso conhecer o momento em que a criança está vivendo, seus conflitos, sua vivência familiar, e outros. Ela ressalta também que, em algumas vezes, “tem que fazer vista grossa” para alguns comportamentos e, em outras, precisa realizar a mediação entre a realidade social vivida

⁹ A opção por referirmo-nos a aluno e não a criança se deve à escolha da docente em sua narrativa, de modo que respeitamos as palavras e os sentidos elencados pela mesma.

individualmente e as demandas do grupo. No entanto, admite que há momentos de conflitos em que as relações podem ser desafiantes e que essas dimensões da vida da criança podem, também, influenciar a aprendizagem.

Assim, é possível questionar: por que a professora enfatiza a importância de conhecer os alunos? Segundo Tardif (2010, p. 51-52), “(...) as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, sua competência e seus saberes”. O autor entende, portanto, a relação entre os sujeitos do processo educativo na escola por meio da ideia de um espaço de “testar” seus conhecimentos, habilidades e saberes profissionais. Assim, as relações são a essência da prática educativa.

Com isso, podemos perceber que os saberes experienciais, nascidos e validados pela prática cotidiana da profissão (TARDIF, 2010, p. 39) são construídos no contexto de trabalho em virtude das demandas da profissão. Sendo assim, a depender do que a docente percebe em relação às atitudes das turmas, ela aciona estratégias para atrair a atenção ou atribuir responsabilidades a fim de conquistar a participação e a confiança. Marli ressalta o papel da supervisora no trabalho coletivo para estabelecer relações mais favoráveis em prol da aprendizagem, pois por vezes se faz necessário acioná-la.

Sobre a importância de conhecer a realidade das crianças, reportamo-nos aos desafios emergentes com o ensino remoto durante 2020 e 2021. Essa foi uma alternativa à total paralização das atividades diante da crise mundial pandêmica, mas condicionou a percepção das professoras sobre os processos de aprendizagem a uma tela com limites imagéticos de som, de internet e de tempo. Em relação especificamente à fase de alfabetização, um estudo desenvolvido por César et al (2021, p. 17) buscou explorar as concepções e as vivências de professoras alfabetizadoras durante a pandemia, e evidenciou as dificuldades produzidas nesse contexto, como: “falta de contato com os estudantes e responsáveis; manter estudantes participativos e motivados; falta de recursos necessários para o desenvolvimento das aulas remotas por parte das famílias; reformulação das práticas para modelo remoto”.

De acordo com a primeira narrativa, é necessário atentar-se ao desenvolvimento cognitivo das crianças, considerar o seu contexto social e observar o seu desenvolvimento afetivo, emocional e pessoal. A esse respeito, constata-se que “o docente precisa saber como articular as diversas identidades dos estudantes e seus conhecimentos prévios com o objeto do conhecimento em si” (BORN; PRADO; FELIPPE, 2019, p. 4). Portanto, podemos inferir que

Marli considera que sua experiência se faz reconhecida pela atenção que dedica às crianças em fase de alfabetização.

Em relação aos saberes necessários na prática docente Márcia sistematiza em sua narrativa o que considera imperativo: a leitura. Ela se refere a esse conceito ampliando a noção de letramento, pois o entende no sentido de interpretação crítica e reflexiva das circunstâncias vividas para agir com sabedoria e dinamismo. Nesse sentido, “ler” as experiências criticamente indica caminhos possíveis e promissores nas salas de aula. Ao realizar tal reflexão, Márcia vai ao encontro de uma demanda própria da profissão: a necessidade de acionar a leitura reflexiva na relação entre os sujeitos do processo educativo, mas também na busca pelo conhecimento.

Além disso, Márcia ressalta a relevância de saber acessar materiais e referências que a auxiliem em sua prática e argumenta que alguns autores que conheceu na universidade foram essenciais no processo formativo. Ela cita como exemplos Constance Kami, na matemática; na avaliação, Jussara Hoffmann; na alfabetização, indica o Cagliari, escritor do livro “Alfabetização sem ba-be-bi-bo-bu” e, ainda, menciona autores ligados à formação de professores como referência. Relata que busca materiais em sites referências e que faz parte de um grupo de professores solidários formado por docentes de todo o Brasil que, por meio da plataforma google, compartilham os desafios da profissão. O interesse da professora em buscar por esse auxílio teórico deflagra uma postura investigativa muito cara ao desenvolvimento profissional docente, pois a capacidade de pesquisar e investigar possibilita ao professor repensar e refletir continuamente sobre sua prática (GATTI *et al.*, 2019).

Segundo Márcia, todas as referências teóricas que elenca constituem sua base de conhecimento para o ensino. Trata-se de um repertório do qual ela se utiliza, principalmente, quando os desafios se impõem à realidade. Em uma entrevista, o professor Lee Shulman (2016) afirma que a formação inicial não prepara completamente o profissional, mas um principiante “preparado para o começo” e “que é apenas pelo exercício de lidar com os problemas e desafios, experimentar sucessos e frustrações que um profissional cresce” (BORN; PRADO; FELIPPE, 2019, p. 16).

Prosseguindo com o raciocínio sobre saber “ler as situações”, Márcia destaca que é necessário saber atualizar-se tanto por meio da disposição para o aprendizado quanto pela seleção ponderada dos momentos para se formar através de novos contatos, congressos e

eventos. Além disso, é preciso conhecer as referências para selecionar o que é relevante para sua formação. Ademais, comenta sobre a participação em movimentos de professores e em sindicatos, dizendo sobre seu engajamento em diversos espaços de discussão sobre a profissão. Cabe sublinhar que a participação em órgãos de classe se constitui em uma dimensão cara à profissionalidade dos docentes comprometidos com seu tempo histórico e com as mudanças necessárias à manutenção das conquistas democráticas e coletivas.

Márcia também elege como necessário à docência saber lidar com o conhecimento dos conteúdos das matérias que leciona. Para ela, a docência exige conhecimento profundo sobre os conteúdos, também ter perspicácia na leitura de imagens, exige diferenciar os variados tipos de textos e conhecer as matrizes curriculares de referência dos anos iniciais do ensino fundamental.

Percebemos que o saber disciplinar e o saber curricular emergem com destaque na narrativa da professora. Embora ambos sejam considerados na tipologização dos saberes docentes (TARDIF, 2010; GAUTHIER, 1998), destacamos que esses não são essencialmente os únicos conhecimentos capazes de promover um ensino de qualidade. Desse modo, esta pesquisa traz as indicações das quatro docentes no entendimento de que elas potencializam e trazem certa complementariedade umas às outras.

Além da temática da criticidade, a ética também foi elencada pela professora Clarice como relevante na prática profissional. A docente demarca as demandas da profissão, salientando, a princípio, alguns aspectos que dizem respeito à honestidade e ao compromisso. O professor é compreendido por ela como alguém que “deve ser espelho para outras pessoas”, advogando por uma dimensão moral do profissional. Assim, em sua perspectiva, esse profissional possui o dever de desenvolver um trabalho responsável, de qualidade, seguindo metas e objetivos propostos. Ele precisa saber de seu compromisso com as atribuições que lhe foram confiadas.

Como Clarice exerceu por muito tempo a função de diretora, sua percepção com relação à docência possui um significado específico diante das demais narrativas. Suas afirmações trazem à tona uma perspectiva a partir da gestão. A honestidade e a transparência devem ser compromissos de todos, mas, por características da própria função, “mobiliza e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na facilitação do desenvolvimento de

uma visão de conjunto sobre a educação (...) na formação de uma cultura de aprendizagem; na integridade, na ética e na justiça [...]” (LÜCK, 2008 *apud* LÜCK, 2009, p. 83-84).

Embora o professor tenha um compromisso mais direcionado a seus alunos e a sua função de ensinar, isso não o isenta do envolvimento institucional. Ademais, Clarice acrescenta que conhecia o conteúdo a ser ensinado bem como a concepção teórico-metodológica para orientar seu trabalho. Em sua narrativa, essa participante defende que manteve sempre acessíveis para consulta as habilidades que desejava alcançar e desenvolver até o final de um ano letivo. Com isso, ela confere destaque ao conhecimento sobre a matriz curricular e cita os Cadernos CEALE¹⁰ como referências utilizadas sobre conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Clarice prossegue a reflexão sobre a concepção teórico-metodológica dos papéis dos sujeitos do processo educativo como forma de organizar o planejamento pedagógico. Sua narrativa, portanto, revela que os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares constituem a prática docente e os localiza em relação às exigências da profissão. Nesse propósito, delimita aqueles conhecimentos que dizem respeito à prática pedagógica (conhecer o conteúdo e currículo), à relação com o aluno (conhecê-lo, saber as habilidades a serem adquiridas por ele ao fim de uma etapa) e à moral e à ética da profissão (compromisso, responsabilidade, cumprir metas, e outros). Essa relação evidenciada pela professora demonstra como os saberes docentes são continuamente atravessados pela experiência e pela identidade do professor no intercruzamento entre a sua história de vida e a história profissional.

Além dos saberes destacados, a professora Eva traz em sua narrativa a dimensão da afetividade, uma vez que a docência é um trabalho que lida com sujeitos de aprendizagem, diferentemente de outras profissões cujo objeto de trabalho é material. Conforme argumenta Tardif (2010, p. 130), o “componente emocional manifesta-se inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não”. Portanto, o fator afetivo também faz parte da constituição dos saberes das professoras e trazem significados para as reflexões que elas realizam. Diante disso, Eva expõe suas percepções e advoga que “os professores nunca sabem tudo”. Eles se constituem também

¹⁰ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) que se encontra na UFMG formulou uma coletânea de cadernos em parceria com o governo de Minas Gerais a fim de orientar os professores do estado no ensino do 1º ao 9º ano. Para saber mais, acesse: www.ceale.fae.ufmg.br (AUTOR, 2012).

como sujeitos de aprendizagens. Para ela, mesmo que o profissional tenha uma forma de trabalhar consolidada, a partir do momento em que compartilha experiências com os pares, ele descentraliza sua forma de trabalho, amplia suas possibilidades e, de repente, aprende.

Ademais, Eva argumenta que o professor precisa ser humilde para aprender e saber buscar a informação de que precisa, seja perguntando outra pessoa ou buscando em materiais. Essa participante considera que, às vezes, a docência requer mudança de estratégias de ensino para potencializar o aprendizado, ainda que isso signifique tirar o foco da aula numa dimensão de conferência e investir em estudos em grupo para que a criança aprenda com outra criança.

Na perspectiva de analisar a formação de professores de maneira a potencializar a aprendizagem da profissão, Mizukami *et al.* (2002, p. 44, grifo das autoras) afirmam que “aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas”. Com tal afirmação, as autoras argumentam que as mudanças necessárias na prática dos professores devem ultrapassar a aprendizagem de novidades técnicas e alcançar uma revisão conceitual de sua prática educativa.

Ao revisar os paradigmas presentes em torno da alfabetização e do letramento ao longo do tempo e anunciar a necessária interdependência entre os conceitos, Soares (2004, p.16) advoga pela reformulação da formação de professores, especialmente dos dedicados à alfabetização “de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras”.

Eva analisa a maneira na qual os professores percebem a própria profissão como fator limitante. Em sua opinião, o magistério como profissão implica em desmistificar a “vocação”, pois é necessário desenvolver determinadas habilidades para garantir a qualidade do trabalho e, por isso, ela valoriza o constante aprendizado.

Em sua narrativa, a professora Eva comenta que turmas desafiadoras exigem compromisso na elaboração e no cumprimento das regras de convívio e dos limites nas relações. Ela acrescenta que há potencialidades em desfrutar o conhecimento que os alunos possuem sobre tecnologias para atraí-los. Especialmente, após o estabelecimento do ensino remoto durante a pandemia ou ainda com o retorno presencial, podemos afirmar que as relações que estabelecemos com as tecnologias digitais, em muitos aspectos, se transformaram e, de certa forma, se aprofundaram, o que impacta diretamente as relações didático-pedagógicas.

Até aqui, destacamos os saberes elencados como necessários para o exercício da prática profissional de docentes alfabetizadoras, experientes e consideradas referência. Buscamos trazer a riqueza das reflexões geradas pelas vozes das professoras. O conhecimento do aluno e de seu contexto foi especialmente destacado pela professora Marli. Márcia destacou a importância de saber ler o mundo e as situações com criticidade, evidenciando uma preocupação com a formação continuada dos professores que alfabetizam e a potência em formar crianças que também saibam exercitar a leitura crítica. Clarice elencou a postura do professor em relação à ética e ao compromisso como essenciais para a prática profissional. Eva, por sua vez, ressaltou a dimensão afetiva da docência e a necessidade constante de abertura ao aprendizado.

Caminhamos para a apresentação das considerações finais deste estudo na certeza de diversos aprendizados.

Considerações finais: diferentes profissionais, convergências nas narrativas.

Nosso estudo buscou analisar a construção dos saberes da prática considerados como necessários por professoras com experiência reconhecida. Nesse caminho, encontramos Marli, Márcia, Clarice e Eva. Ouvimos vozes em narrativas que informam a importância de conhecer os sujeitos de aprendizagem, de perceber e de ler a realidade em uma perspectiva crítica, reflexiva, de se colocar disponível à aprendizagem no exercício da profissão e de ter princípios como ética e honestidade no exercício da profissão. As narrativas das professoras evidenciam conhecimentos profissionais que são de “natureza compósita” (ROLDÃO *et al.*, 2009, p. 144), constituídas por uma diversidade de experiências, marcadas por suas escolhas pessoais e por fatos que tornam suas histórias únicas. No entanto, observando as quatro narrativas, foi possível perceber alguns elementos que as identificaram e as aproximaram.

O primeiro elemento comum às professoras foi a formação inicial cursada no antigo Magistério de 2º grau, atual ensino médio. Após essa formação, todas se inseriram na profissão ainda jovens. A formação inicial foi analisada pelas docentes como tradicional, diferenciando das concepções apreendidas mais tarde, nos estudos adicionais em ensino pré-escolar, que compunha o 4º ano do Magistério, e no curso superior. A respeito dessa formação, a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos nos

planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais (NÓVOA, 2017, p. 1112).

Essa constatação obviamente não invalida a necessidade da formação inicial em nível superior, pelo contrário, reforça a necessária articulação entre a universidade e a escola. Coaduna também com a nossa pesquisa na medida em que, embora não fosse critério de seleção das entrevistadas a formação em nível normal, inferimos que as delimitações de tempo de magistério e experiência reconhecida nos conduziram a essa característica em comum. Além disso, possivelmente esse entrelaçamento profissional, ocasionado pela formação em escolas normais apontado por Nóvoa (2017), conferiu-lhes essa formação profissional reconhecida.

Após processos históricos complexos como reformulações legais das políticas de formação, expansão das universidades federais e aumento dos cursos à distância e das faculdades particulares, tem-se observado uma ampliação do número de professores cuja formação inicial acontece em curso superior e não mais em nível médio. A esse respeito, percebe-se uma mudança no perfil das estudantes de Pedagogia, pois na geração das entrevistadas o comum era formar-se em nível médio, já que foi anterior à própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Naquele contexto, a maioria inseria-se na profissão e, anos mais tarde, algumas retornavam para cursar o ensino superior. Gatti *et al.* (2019, p. 146) apontam que, em 2005, 41,8% das estudantes de Pedagogia advinham de curso normal em nível médio; já em 2014, essa porcentagem caiu para 24,5%.

Outro aspecto em comum entre as professoras participantes da pesquisa foi a busca constante por formação. É possível perceber, nas falas das entrevistadas, um investimento contínuo em formar-se, inclusive por meio de estudos adicionais em pré-escolar, classificadas como impactantes nas práticas das educadoras.

A formação em curso superior foi procurada mais tarde pelas quatro entrevistadas. Clarice é a que possui maior tempo de formada, desde 1993. Márcia se formou em 2002 enquanto Marli e Eva se formaram em 2005. Algumas relataram dificuldades em se dedicar aos estudos no curso superior pelo ritmo de vida (casamento e filhos, por exemplo), mas todas já possuíam tempo considerável de prática. Márcia, Eva e Clarice atribuíram à formação superior relevância especial para o seu desenvolvimento profissional. Recordaram-se de

professores, de trabalhos em grupo, de momentos formativos importantes. Marli também se recordou do seu curso enfatizando alguns momentos, colegas, discussões e os trabalhos que realizava. Por ter participado de um grupo de estudo em uma escola onde trabalhava, por buscar continuamente se qualificar e por ter se inserido no curso com mais de vinte e cinco anos de experiência, Marli relata que a graduação não lhe trouxe novidade.

Outra questão que merece destaque na narrativa das participantes se refere às lembranças dos antigos professores primários. Esses apareceram com maior ênfase primeiramente no relato de Eva. Clarice, Márcia e Marli também se recordaram de alguns fatos a este respeito, mas com menor destaque no relato de Eva. Essa mobilização de lembrança de antigos professores, muitas vezes, se alicerça na reprodução de modelos e indica que aprendemos, também, pela observação de práticas de outros docentes. O nosso papel nesse processo é olhar para essas experiências na perspectiva crítica, reflexiva, analisando-as à luz dos contextos e demandas atuais.

Por fim, acredita-se que uma percepção mais geral, oportunizada pela produção desse artigo, nos permite compreender melhor os processos formativos e vivências dessas professoras por meio de suas narrativas de vida, compondo um balanço sobre saberes constituídos na experiência profissional, mas advindos de diferentes fontes. Tudo isso nos instiga a pensar sobre a base de conhecimento (compreensões, habilidades e disposições) necessária ao exercício da docência e no raciocínio pedagógico (MIZUKAMI, 2004), ou seja, como esses conhecimentos são mobilizados no processo de ensinar e aprender, nomeadamente na prática como alfabetizador.

Referências

ALVES, Daniela Alves de; TEIXEIRA, Wanessa Milagres. Ética em pesquisa em ciências sociais: regulamentação, prática científica e controvérsias. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 46, p. e217376, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/170818>. Acesso em: 20 dez. 2020.

ALVES, Kelly da Silva; LOPES, Amélia. Professores e o envelhecimento: realidades e especificidades no contexto português. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 61-77, mai./ago. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Helena Costa. **Pioneiras da Educação: as professoras primárias na viragem do século; contextos, percursos, experiências, 1870-1933.** Porto: Afrontamento, 2000.

BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-22, 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial [da] República Federativa**, Brasília, 15 abr. de 2020. Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012.** Brasília, DF: CNS, 2012a. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96.** Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61.** Brasília: Senado Federal, 1961.

BRASIL. PNA - **Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros. **Perfil do professor da educação básica.** Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981. Acesso em: 16 nov. 2020.

CÉSAR, Gabriel Pôrto et al. A pandemia e os professores alfabetizadores: um olhar para a rede pública no sul do Brasil, **Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC)**, IFSP Itapetininga, v. 8, e21015, p. 1-22, 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa.** Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CÔCO, Valdete; BIANCH, Bárbara Ferreira Matias. Docência para educação infantil: mapeamento de produções. **FILOSOFIA E EDUCAÇÃO**, v. 12, p. 819-846, 2020.

CONNELLY, F. Michael F.; CLANDININ, D. Jean. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Research**, [S.l.], v.19, n. 5, p. 2-14, jun. 1990.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, RS, v. 4, p.41-61, 1991.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 298 p. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, SP, 2005.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia:** Informe nº 1. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 22 nov. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de professores.** Porto, Portugal: Porto, 1992. p. 31-61.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2018:** Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MATIAS, Bárbara Ferreira. **Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida.** 2012. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa/UFV, Viçosa, MG, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em 14 dez. de 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “Década da alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** [online], São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, dez. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu et al. O conhecimento profissional dos professores: especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo horizonte, n. 25, p. 5-17, jan-abr. 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Liziana; SILVA, Thaise. Os discursos da política nacional de alfabetização e suas representações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, (15), 135-149, p. 2021 <https://doi.org/10.47249/rba2021507>

Recebido em: março/2022.

Aprovado em: maio/2022.