



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

INGRID CRISTINA BARBOSA FERNANDES

**INQUIETAÇÕES DOCENTES
DE PROFESSORAS INICIANTE EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO**

RIO DE JANEIRO
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Ingrid Cristina Barbosa Fernandes

**INQUIETAÇÕES DOCENTES
DE PROFESSORAS INICIANTES EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz

Rio de Janeiro
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

F Fernandes, Ingrid Cristina
 Inquietações Docentes de Professoras Iniciantes F363i
 em Turmas de Alfabetização / Ingrid Cristina
 Fernandes. -- Rio de Janeiro, 2020.
 119 f.

 Orientadora: GISELI BARRETO DA CRUZ.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de
 Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em
 Educação, 2020.

 1. Inserção profissional docente. 2. Classes de Alfabetização.
 3. Desenvolvimento profissional docente. I. CRUZ, GISELI
 BARRETO DA, orient. II. Título.

Ingrid Cristina Barbosa Fernandes

INQUIETAÇÕES DOCENTES DE PROFESSORAS INICIANTEs EM TURMAS DE
ALFABETIZAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em

Giseli Barreto da Cruz, doutora. UFRJ

Maria das Graças Nascimento, doutora. UFRJ

Mairce da Silva Araújo, doutora. UERJ

RESUMO

FERNANDES, Ingrid Cristina Barbosa. *Inquietações docentes de professoras iniciantes em turmas de alfabetização*. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente pesquisa situa-se na área de Formação de Professores, com especial interesse nas inquietações de professores iniciantes que atuam em classes de alfabetização, de modo a (re) conhecer as inquietações e analisar como estas afetam a docência durante o período de inserção profissional docente. Adota como fio condutor as narrativas docentes, compreendendo-as como um processo que não busca uma verdade, mas os sentidos que os sujeitos atribuem e elaboram para suas vivências. Teve por objetivo geral compreender como inquietações de professores alfabetizadores, em relação ao seu processo de formação, afetam a sua docência no transcorrer da inserção profissional e como objetivos específicos reconhecer concepções de alfabetização de professores alfabetizadores em situação de inserção profissional; identificar inquietações de professores alfabetizadores acerca de seu processo de formação inicial e referentes a seu processo de inserção profissional. Organiza-se em torno de egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ) que estão iniciando a carreira docente em escolas públicas e com turmas do primeiro ao terceiro ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Para a construção dos dados, considerou-se o seguinte percurso metodológico: i - aplicação de questionários *online* encaminhados pela coordenação do curso de Pedagogia da FE/UFRJ a todos os alunos, de modo a mapear os estudantes formados entre 2016 e 2018 que estivessem em situação de inserção profissional em escolas públicas e com turmas de alfabetização; ii - realização de entrevistas narrativas com seis professoras, identificadas pelas respostas ao questionário, que aceitaram participar da pesquisa. O desenvolvimento das entrevistas se deu em uma perspectiva narrativa, considerando a narrativa como método de investigação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação, baseados em Galvão (2005), Passeggi, Souza e Vicentini (2011). Teoricamente, além do aporte da pesquisa narrativa, considerou dois eixos de discussão: i) Alfabetização, Leitura e Escrita (GOULART, 2000; SOARES, 2003; SMOLKA 2012); ii) Formação Docente e Inserção profissional (COCHRAN-SMITH, 2012; MARCELO GARCIA, 1999). Os resultados indicam que as inquietações dos professores se relacionam com a complexidade de lidar com a heterogeneidade das turmas, o gerenciamento de conflitos, bem como suas cobranças pessoais e inexperiência profissional. Suas narrativas deixam perceber a

potência da troca entre os pares como forma de enfrentamento das inquietações, que apesar de lhes interpelar, não as paralisa.

Palavras-chave: Inserção profissional docente. Classes de Alfabetização. Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

FERNANDES, Ingrid Cristina Barbosa. *Concerns of beginning teachers who work in literacy classes*. Rio de Janeiro, 2020. Dissertation. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

The present research belongs to Teacher Formation area and has special interest in the concerns of beginning teachers who work in literacy classes, in order to recognize these worries and to analyze how these affect teaching during the period of professional insertion. The dissertation adopts teaching narratives as the guiding thread, understanding them as a process that does not search for truth, but seeks the meanings that subjects attribute and elaborate for their own experiences. The general objective was to comprehend how concerns of literacy teachers in relation to their formation process affect their teaching during their period of professional insertion. The specific objectives aimed to understand literacy concepts of literacy teachers in situations of professional insertion; identify concerns of literacy teachers about their initial formation and professional insertion process. It is organized around graduates of the Pedagogy course at the Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro (FE/UFRJ) who are starting their teaching career in public schools and with classes from the first to the third year of the first segment of Elementary Education. For the construction of the data, the following methodological path was considered: i) Realization of online questionnaires, sent by the coordination of the Pedagogy course of FE/UFRJ to all students, in order to map students graduated between 2016 and 2018 who were in a situation of professional insertion in public schools and with literacy classes; ii) execution of narrative interviews with six teachers, identified by the responses to the questionnaire, who agreed to participate in the research. The development of the interviews took place in a narrative perspective, considering the narrative as an investigation method, as a pedagogical reflection process and as a formation process, based on Galvão (2005), Passeggi, Souza and Vicentini (2011). Theoretically, in addition to the contribution of narrative research, two axes of discussion were considered: i) Literacy, Reading and Writing (GOULART, 2000; SOARES, 2003; SMOLKA, 2012); ii) Teacher Formation and Professional Insertion (COCHRAN-SMITH, 2012; MARCELO GARCIA, 1999). The results indicate that teacher's concerns are related to the complexity of dealing with the heterogeneity of classes, conflict management, as well as their personal demands and professional inexperience. Their narratives reveal the power of exchange between colleagues as a way of facing concerns, which despite confronting teachers, don't paralyze them.

Keywords

Teaching Professional Insertion – Literacy Classes – Teacher Professional Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A FORMAÇÃO E A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO	19
1.1 A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: O ESTUDO PROPOSTO	19
1.2 O PROFESSOR EM SITUAÇÃO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DE DOIS ESTUDOS	25
1.3 PERCURSO METODOLÓGICO	29
1.4 CONTORNOS TEÓRICOS	33
1.4.1 Formação e Inserção profissional docente	33
1.4.2 Formação do professor para a alfabetização	36
2 “LIÇÕES DO PERCURSO”	40
2.1 OS CENÁRIOS DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	41
2.1.1 A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro	41
2.1.2 O Colégio de Aplicação da UFRJ	42
2.1.3 O Colégio Pedro II	43
2.2 DAS TRAJETÓRIAS DAS DOCENTES EM SITUAÇÃO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO	46
2.3 A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA	50
2.4 O PROCESSO DE SE TORNAR PROFESSOR	54
3 “GENTE, ESSAS CRIANÇAS TÊM QUE APRENDER A LER!”	58
3.1 PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA	58
3.2 INQUIETAÇÕES DE PROFESSORAS REGENTES ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	62
3.2.1 “Cada grupo é de uma maneira”: a heterogeneidade como fator de inquietação	63
3.2.2 “Se eu tivesse que dizer que a universidade não me ensinou alguma coisa, foi a gerir conflitos”: os conflitos e o comportamento discente como fatores de...	65
3.2.3 “Mas a gente vai aprendendo, né... tateando ali também...”: a inexperience profissional como fator de inquietação	66

3.2.4 “Eu sempre fico muito preocupada... até no início do ano eu fiquei muito doente...”: expectativas e cobranças pessoais como fatores de...	67
3.3 “INQUIETAÇÃO QUE ME MOVE COMO ALFABETIZADORA”: ENFRENTAMENTOS DOCENTES DE SUAS INQUIETAÇÕES	69
4 “O ÍNICIO É ATÉ MEIO ASSUSTADOR (...)!”	74
4.1 “É... <i>PRA MIM</i> , O QUE ME DEIXA MAIS INQUIETA É O... O PESO DA ESCOLA QUE EU CARREGO”	76
4.2 EU FUI <i>PRA CASA</i> PENSANDO “O QUE QUE EU VOU FAZER?”	78
4.3 EU FIZ A ESCOLHA E A DOCÊNCIA DO POSSÍVEL, SABE?! NÃO É A DOCÊNCIA QUE EU DEFENDO, MAS É A DOCÊNCIA POSSÍVEL!	80
4.4 É MUITO BACANA ESSE ESPAÇO DE TROCAR	82
CONCLUSÃO	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – VERSÃO DO QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO	97
APÊNDICE B – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E... (TCLE)	99
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	101
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C	102

AGRADECIMENTOS

Há pessoas que são como domingo ensolarado, como pipoca e filme numa tarde fresquinha, como arco-íris após a chuva, como aquele pacote de pipoca doce, como cheirinho de chuva, como gargalhadas longas que chegam a fazer o maxilar doer. Ah, essas pessoas... Sou cercada delas! Como não agradecer?

Agradeço a Deus por seu cuidado, por seu amor e por me permitir chegar até aqui. Sua força abraçou minhas fraquezas e quando tudo parecia que ia desmoronar, Ele estava segurando minha mão e quando, ainda assim, sentia que não conseguiria, Ele me levou no colo. Obrigada!

Gratidão à minha mãe, Cristina Barbosa Fernandes, ela sempre acredita em mim! Mesmo quando eu não acredito. De todos os títulos que eu possa ganhar, o de sua filha é o meu preferido! Seu amor enche-me de esperança e de razões para continuar!

Obrigada, querida professora Giseli. Sua paciência e generosidade só aumentam minha admiração por ti! Recordo-me de quando a senhora me entregou o “canudo” na formatura da graduação, meus olhos pareciam um mar de lágrimas, as mesmas lágrimas que hoje me encontram... lágrimas de gratidão! Nunca esquecerei a senhora!

Agradeço às professoras Maria das Graças Nascimento e Mairce da Silva Araújo por formarem nossa banca. Admiro demais seus trabalhos e gostaria de dizer que as senhoras inspiram muitas de nós que estamos no início desse percurso de formação! Parabéns por seus trabalhos e obrigada pela oportunidade de ter nosso trabalho lido por vocês.

Agradeço aos meus avós. *Vó Ana e vô Bruno*, eu os amo para sempre! Perder meu avô nesse trajeto do mestrado foi muito doloroso, pensei que não iria conseguir completar a jornada, mas o verdadeiro amor, o fogo não queima! Nosso amor está guardado para sempre em meu coração! Sei que o senhor estaria muito feliz se estivesse aqui e tenho certeza que assistiria à minha defesa... Sou imensamente grata a vocês, *vô e vô*.

Fellipe, agradeço-te por sempre me dizer que tudo ficaria bem e que daria tudo certo! Minha gratidão por sempre oferecer-me ajuda e ser tão presente. Você é uma dádiva!

Agradeço à minha querida diretora Angélica, da Escola Municipal Doutor Cleon Cavalcante, que me apoiou totalmente na inscrição para o mestrado e em seu desenvolvimento. Nunca conheci alguém tão guerreira e altruísta depois de minha mãe! Obrigada por tudo! A senhora é incrível!

Obrigada Lucila, minha coordenadora, que me ajudou tornando possível que eu realizasse as disciplinas neste percurso. Seu sorriso e força fazem as coisas ficarem mais leves! Levo você em meu coração!

Meu querido GEPED... Lindo grupo, vocês são incríveis! Letícias lindas, Talita, Ale, André, Angela, Elana, Felipe, Vivi, Cecília, Pedro, Marilza, Fernanda e Roberta (minha amiga Roberta, que ingressou junto comigo no mestrado, sem ela eu não conseguiria, sua força me inspira) escrevo o nome de cada um de vocês com lágrimas nos olhos, lágrimas de emoção e gratidão! GEPED é mais que um grupo, é uma família! Vocês são pessoas inspiradoras, inteligentíssimas, gentis e amorosas! Ganhei um *presentão* quando conheci vocês! Não seria possível estar aqui hoje sem vocês! Nossas tardes de terças-feiras sempre estarão guardadinhas em meu coração! Como não agradecer?

Agradeço a todos da UFRJ, alunos, professores, técnicos, funcionários. Aos que lecionam, aos que limpam, aos que coordenam, aos que atendem os telefones, aos que nos dão informação, vocês todos são muito importantes e preciosos!

Gratidão às professoras que participaram da pesquisa, aprendi demais com cada uma de vocês, suas histórias me inspiraram!

Sou grata por meus alunos, cada um deles que, de modo especial e único, me marcaram. Vocês são capazes, especiais e me fazem sorrir todos os dias!

Obrigada a você que lê essa dissertação, obrigada mesmo! Além da minha gratidão, deixo-te um recado: nunca desista dos seus sonhos!

LISTA DE TABELAS

QUADRO 1 – Trabalhos Encontrados/Selecionados.....	25
---	-----------

QUADRO 2 – Principais contribuições das dissertações selecionadas.....	27
QUADRO 3 – N° de egressos do curso de Pedagogia da UFRJ (2016-2018)	32
QUADRO 4 – Dados de identificação das Professoras Participantes da pesquisa.....	40
QUADRO 5 – Inserção e expressões.....	75
QUADRO 6 – Dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira.....	77
QUADRO 7 – Relação conhecimento e prática e inquietação correlata.....	85

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de um estudo sobre as inquietações de professores iniciantes que atuam em classes de alfabetização, analisando as complexidades que englobam este período inicial do sujeito na docência. Nosso interesse reside em (re) conhecer as inquietações e analisar como estas afetam a docência durante o período de inserção profissional do professor, tendo por fio condutor as narrativas de docentes que iniciam a sua trajetória profissional em turmas de alfabetização.

Com base nas contribuições de Marcelo Garcia (1999) e Cochran Smith (2003), temos compreendido que a inserção profissional é um período sobre o qual orbitam múltiplas complexidades como o choque de realidade e as aprendizagens intensas e fundamentais para a continuidade ou não na atuação profissional como docente. Tendo em vista que a inserção profissional pode ser explorada de distintas formas, no presente trabalho buscamos realizar um recorte enfocando na inserção de professores em turmas de alfabetização, isto é, entre o primeiro e o terceiro ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Compreendemos este momento de inserção como catalisador de inquietações plurais, sobretudo, se acrescidas das inquietações acerca do processo de alfabetização.

O percurso para conhecer tais inquietações foi o das narrativas, compreendendo-as, baseados em Galvão (2005), como processo de investigação em educação e de reflexão pedagógica. Nesse sentido, nesta introdução os convido a conhecer minha narrativa particular e sua articulação com o presente trabalho.

Ser professora desde sempre me cativou. Atribuo tal relato ao apreço pelos docentes que encontrei ao longo de meu percurso. De modo não formal, busquei atuar desde cedo. Mais precisamente, aos doze anos, ingressei no exercício do que, à época, eu considerava ensinar. Em um trabalho voluntário, em uma igreja da região em que residia, atuei com crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem, com as quais passava três horas semanais.

Aos quatorze anos, ingressei no Curso Normal, realizado no Instituto de Educação Professor Moyses Henrique dos Santos – que foi o contexto formativo em que tive o primeiro contato com reflexões sobre a docência. Nesse ambiente, vivenciei experiências diversas que foram significativas para minha trajetória, sobretudo, nos estágios supervisionados. Espaços em que pude observar práticas de ensino que me mostraram a professora que eu gostaria de ser e as práticas que eu não gostaria de adotar.

Ao longo do Curso Normal, decidi que iria cursar a Pedagogia. Minha mãe me apoiou, mas disse que eu gostava demais de estudar – em sua concepção – para ser professora. Ao longo do tempo, tenho tentado mostrar para ela que, como Cochran Smith (2003) destaca, aprender a ensinar leva tempo e nunca se esgota. Logo, existe um contínuo movimento de aprendizagem e este processo me mobiliza continuamente.

Ingressei na UFRJ para cursar Pedagogia assim que concluí o Curso Normal. O primeiro período foi realizado em um contexto no qual eu não trabalhava e me dedicava exclusivamente à graduação. Foi um período excelente no qual pude aproveitar a universidade em sua integralidade, participando de cursos, palestras, aulas e momentos que ratificavam a minha escolha pela docência.

Todavia, no fim do primeiro período, fui convocada mediante aprovação em concurso público, para atuar como docente em escola da Rede Municipal de Educação de Queimados/RJ. Realizei todos os exames, preenchi todos os papéis e a posse foi realizada. Escolhi uma escola, visitei a mesma, conheci o local em que iria trabalhar, era uma tarde ensolarada de sexta-feira. Na segunda-feira da semana seguinte, iniciaria minha primeira experiência como docente para além das experiências não formais.

A madrugada de domingo para segunda-feira parecia não findar. Um misto de expectativas, medos, ansiedades, projeções, intenções e vontades. Confesso que elaborei as melhores expectativas possíveis. Construí um ideal de turma, um ideal de escola e um ideal de professora que eu queria ser.

Acordei antes do despertador, abracei minha mãe e segui para minha escola com vistas ao meu primeiro dia de trabalho. Não conseguia esconder o sorriso. Saí de casa sabendo que havia feito a escolha certa para a minha vida.

O dia se iniciou com desconstruções dos ideais e estereótipos que havia elaborado. Os ideais de turma participativa, com poucos alunos, responsáveis presentes e condições de trabalho mais favoráveis. Ao chegar à escola sou convidada a “pegar a turma”, pois ela estava sem professor há uma semana. O coração disparava. “É uma turma de quinto ano”, disseram! “É a pior da escola!”; “Eles precisam aprender a ler!”. Ora, ao saber que atuaria com quinto ano, em minha concepção, as turmas de quinto ano já saberiam ler e escrever, sendo necessário trabalhar os conteúdos programáticos do ano em questão; todavia, precisei mudar minhas perspectivas para entender que aquela turma de quinto ano, naquela escola, precisava de um trabalho focado na alfabetização, leitura e escrita, pois a realidade mostrava que a maioria dos alunos não detinha tais conhecimentos.

Gostaria de continuar esse relato dizendo que todos aprenderam a ler e a escrever. A *práxis* desconstruiu um conceito: de uma turma, em totalidade, leitora. O meu ideal de docência estava fincado em uma expectativa ilusória e não em uma reflexão sobre a realidade. Não distancio teoria e prática, pois considero que a prática é sustentada por uma teoria e elas são indissociáveis.

Entrei na sala, fiz minha apresentação, ouvi os alunos, seus gostos, algumas histórias e elaboramos combinados. Pouco depois, duas meninas brigaram, ao tentar apartá-las, fui surpreendida com um golpe em meu rosto (não intencional).

O sorriso largo com o qual me despedi de minha mãe, tornou-se uma ligação na hora do recreio com muitas lágrimas. Eu só conseguia dizer: “Eu não quero voltar pra lá!” repetidas vezes. Minha mãe só dizia que eu ia conseguir e que o começo era assim mesmo.

Ela nem fazia pesquisa e sua fala já apontava para as reflexões de autores como Marcelo e Vaillant (2017) que discutem as complexidades do período de inserção. Acredito que se eu tivesse o conhecimento desses estudos, talvez, minha reflexão seria maior que o meu choro.

Minha inserção seguiu... Pela manhã trabalhava, pegava o trem para ir de Queimados ao centro do Rio de Janeiro (rumo à universidade) e nesse trajeto chorava todos os dias – isso se repetiu por, pelo menos, dois meses. Todos os dias, eu pensava em desistir! O choque com a realidade da escola foi vivenciado com muitas lágrimas, mas também muitas aprendizagens.

Então, decidi tentar! Pensar, refletir, planejar e trocar. A porta fechada da sala de aula poupava-me da vergonha de não possuir “domínio de turma”. Essa atitude minimizava a minha ansiedade de alguma professora ver que eu estava “ensinando errado”. A porta fechada da sala de aula privatizava minha prática, nas palavras de Cochran-Smith, e eu queria mesmo privatizá-las, no sentido de não publicizá-las, porque tinha medo de que minha prática não fosse a correta. Uma prática privatizada, no sentido aqui descrito, não é fruto de uma escolha deliberada do professor, mas, sim, de um conjunto de fatores como: o cotidiano escolar, as demandas do trabalho, o sistema de ensino, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, que nos pressionam, que nos impulsionam a agir e reagir, muitas vezes, na direção do isolamento e não na busca do apoio dos pares.

Mas, apesar da minha porta fechada, encontrei portas abertas. Na troca e na partilha, encontrei um caminho de permanência na docência. Professoras mais experientes compartilharam suas propostas de ensino, contaram suas estratégias, compartilharam suas angústias e formas de enfrentamento. A direção, a equipe técnico-pedagógica e os demais funcionários partilharam sorrisos e experiências de gente que começou chorando e, no processo,

foi se constituindo, formando e transformando – apeguei-me nesses exemplos. Não posso dizer que as lágrimas cessaram, mas posso dizer que encontrei braços e lenços estendidos e isso fez total diferença para o meu processo de inserção.

Não obstante a desejar amplamente ser professora, vivenciei uma inserção com muitas inquietações, sobretudo em relação “ao como alfabetizar?”, “o que fazer com todas as horas de aula?”, “como motivar um aluno que ainda não aprendeu a ler no quinto ano do Ensino Fundamental?”, “como fazer com que as famílias participem mais?” “como enfrentar as inquietações sem me distanciar da prática com a qual me filio e que construí em minha subjetividade, na minha escolaridade, nas minhas vivências no Curso Normal, na universidade e na escola?”.

Essas eram algumas das inquietações que permearam minha inserção e vivenciá-las, concomitantemente, com a minha graduação em Pedagogia também foi fundamental para este percurso, pois as reflexões e as problematizações realizadas colaboraram para a elaboração, baseada não mais na ficção, mas na relação entre teoria e prática, a professora que eu queria me tornar.

Eu ainda não conhecia o termo, mas a investigação como postura (COCHRAN-SMITH, 2003) parece que foi uma das estratégias que, sem querer, utilizei para não sucumbir frente às inquietações, além das trocas com os pares.

Encerro esse relato com lágrimas nos olhos, uma vez que me recorro das lágrimas que as inquietações e a inserção me causaram. Elas atuaram como força motriz para pesquisar na graduação as inquietações de professores e licenciandas em Pedagogia e no mestrado as inquietações de professoras em turmas de alfabetização em situação de inserção profissional. Conhecer as narrativas dessas docentes, em situação de inserção, colabora com minha formação, minha reflexão, faz com que eu não me esqueça do árduo caminho e continue nesse movimento de reflexão/ação.

Em face disso, a pesquisa aqui relatada se propôs a investigar como inquietações de professores em turmas de alfabetização afetam a sua docência durante o seu período de inserção profissional. Metodologicamente, como já sinalizado, o estudo foi baseado nas narrativas. Buscamos, por meio de entrevistas, obter narrativas de professores em situação de inserção em turmas de alfabetização, egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no sentido de analisar como as inquietações presentes nessa fase afetam a docência de jovens professores que iniciam a sua trajetória profissional em classes que têm como objetivo principal a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao longo do percurso, obtivemos seis narrativas sobre as quais nos debruçaremos neste trabalho. Compreendemos as narrativas, conforme evidenciam Passeggi, Souza e Vicentini (2011), como um processo que não busca uma verdade, mas os sentidos que os sujeitos atribuem e elaboram para suas vivências.

É importante salientar que o presente estudo se insere no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo GEPED/UFRJ (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores) que trabalha com as percepções dos sujeitos envolvidos em distintas práticas educativas e se ocupa, no momento, com a realização de uma pesquisa-formação com professores iniciantes, no sentido de desenvolver um estudo sobre indução profissional.

Para a organização do presente trabalho, propomos um primeiro capítulo que busca apresentar o processo de construção do objeto de estudo com base nos referenciais teóricos com os quais dialogamos, além de uma apresentação dos eixos investigativos da pesquisa e seu percurso metodológico. O segundo capítulo relata as trajetórias dos sujeitos da pesquisa, articulado com suas narrativas. O terceiro capítulo discute as concepções e inquietações acerca do processo de alfabetização, apreendidas das narrativas docentes. O quarto capítulo se debruça sobre as complexidades da inserção profissional, sempre por meio das narrativas docentes. Por fim, apresentamos as considerações finais construídas a partir das reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho, tendo como proposta ampliar os debates e questões e não encerrar ou fornecer respostas prontas.

1 A FORMAÇÃO E A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

O presente capítulo se propõe a situar a temática investigada considerando articuladamente os três eixos que lhes são constitutivos: formação docente, inserção profissional e alfabetização. Tem por propósito delinear o objeto de pesquisa, de modo a apresentar a delimitação do problema, os objetivos, a revisão de literatura e as argumentações teórico-metodológicas preliminares que serão balizadoras para as problematizações desenvolvidas ao longo do trabalho. Para tanto, organiza-se em quatro seções: a primeira dedicada ao traçado da pesquisa, a segunda ao levantamento da literatura, a terceira à metodologia e a quarta à fundamentação teórica.

1.1 A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: O ESTUDO PROPOSTO

Investigar sobre o processo de formação docente demanda a compreensão de que o desenvolvimento profissional é uma construção que se modifica ao longo da carreira e é perpassado por distintos aspectos, decorrentes antes mesmo da formação inicial, como o contexto escolar, por exemplo. Segundo Marcelo Garcia (2009), o desenvolvimento profissional

[...] é um campo de conhecimento muito amplo e diverso, do qual tentamos mostrar algumas das suas ideias gerais. Aprofundar requer uma análise mais pormenorizada dos diferentes processos e conteúdos que levam os docentes a aprender a ensinar. E não existe apenas uma resposta a esta questão (MARCELO, 2009, p. 19).

Com o intuito de lançar um olhar para um momento singular do desenvolvimento profissional docente – e não a fornecer uma resposta pronta – optamos por direcionar nosso foco de pesquisa aos professores em situação de inserção profissional atuando em turmas de alfabetização, analisando suas inquietações sobre o seu processo de formação, uma vez que:

Em estudos prévios sobre os problemas dos professores principiantes, descobriu que os professores com maior maturidade têm problemas e preocupações distintas dos principiantes (MARCELO, 1999, p. 61).

Os professores em situação de inserção profissional, aqui chamados de professores iniciantes, por estarem em momento distinto de seu percurso formativo, possuem diferentes perspectivas e questões. Compreendemos a inserção profissional, segundo Tardif e Raymond (2002) e Marcelo Garcia (1999), como um período significativo na formação do professor, visto que nesta etapa ocorrem aprendizagens intensas e os professores lidam com o chamado “choque

do real”, fase na qual há o enfrentamento de múltiplos desafios, como o conhecimento da realidade escolar, o desenvolvimento de sua identidade profissional e as particularidades da escola na qual o docente está inserido.

Um quantitativo expressivo de docentes vivencia tais experiências de modo isolado, sem um acompanhamento sistemático deste complexo processo de inserção profissional, vivenciando sozinhos suas experiências no início da profissão. É importante salientar que o contexto escolar, de modo geral, favorece uma prática isolada, à medida que o docente não possui espaços específicos para compartilhar experiências com regularidade, suprimindo a partilha e a troca em virtude das demandas consideradas mais urgentes no cotidiano.

Sendo assim, ao falar em prática privada, não falamos em – apenas – uma opção do docente em um trabalho solitário, mas em um contexto que não favorece o intercâmbio de experiências. Cochran-Smith (2012) destaca a necessidade de um processo de desprivatização da prática, isto é, uma interrupção do isolamento, do ato de ensinar como privado e o fomento ao trabalho entre pares de modo a promover a investigação das práticas em um sistema colaborativo. Tal proposta requer condições apropriadas, como tempo e espaço para encontro com os colegas, participação em reuniões pedagógicas organizadas pela escola que tenham como pauta o apoio colaborativo aos iniciantes, incentivo da coordenação e dos colegas ao trabalho coletivo, apenas para citar algumas possibilidades.

Esse movimento comunitário em torno da docência, no contexto da escola, é decisivo para todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, em especial para os professores iniciantes. Essa ambiência tem potencial para favorecer o movimento de reflexão e ação acerca da prática docente, bem como o desenvolvimento da postura investigativa, considerando a pluralidade de saberes que tal processo engloba. No entanto, a multiplicidade de saberes no processo de formação docente não deve ser confundida com a ausência de uma formação específica. Conforme destacam Tardif e Raymond (2002) há saberes da experiência e há saberes específicos da formação, porém tais saberes não estão polarizados.

Nesse sentido, segundo Cochran-Smith (2003), é fundamental a investigação como postura, processo que transcende a noção de senso comum acerca da reflexão e vislumbra a prática educacional para além do aspecto instrumental, dialogando com os sentidos políticos e sociais.

Tomar a *investigação como postura* significa professores e alunos trabalhando dentro desta investigação para gerar conhecimento local, visualizar e teorizar sua prática, e interpretar e interrogar a teoria e a pesquisa de outros (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 7 – tradução livre.).

Assim, entendemos que o processo de formação docente é complexo e não se reduz a um momento específico. Os docentes mobilizam saberes plurais no desenvolvimento das práticas pedagógicas que não são restritos a um espectro circunscrito de conteúdos. Cochran-Smith (2003) destaca a complexidade do processo de formação, propondo que em tal atividade há teias históricas, sociais, culturais e políticas.

Chartier (1998), abordando especificamente a formação do professor alfabetizador, aproxima-se de Cochran-Smith (2003) afirmando que

Para saber como os professores foram formados para alfabetizar, é necessário explicitar o tipo de demanda social e ver como sua evolução transformou o modo de ensinar, na tentativa de responder a essa demanda (CHARTIER, 1998, p. 4).

Para compreender as demandas em torno da formação do professor que atua em turmas de alfabetização, faz-se necessário, antes de mais nada, entender que o processo de alfabetização é complexo e abarca múltiplas facetas, conforme destaca Soares (2003), englobando diferentes aspectos que envolvem a diversidade de concepções teórico-metodológicas, processos de formação docente, contextos sociais, cognitivos, psicológicos, entre outros, que atravessam o mesmo. Nessa direção, traçamos a seguir uma breve contextualização do debate da área.

No fim da década de 1970, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propõe a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, sugerindo que as avaliações sobre leitura e escrita não verificassem apenas a capacidade de saber ler e escrever, mas também os usos sociais, de modo vinculado às realidades dos sujeitos (SOARES, 2003, p. 6).

A década de 1980 é considerada efervescente nos estudos sobre alfabetização e letramento. É nesse período que se dá a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado de alfabetização, *alphabétisation*.

No contexto brasileiro, Soares (2003) afirma que as discussões sobre a alfabetização e letramento promoveram certa confusão nas terminologias e concepções, acarretando fusões e apropriações reducionistas dos mesmos, e conduzindo a um apagamento da alfabetização em detrimento do letramento.

Segundo Colello (2003), os anos que se seguiram a 1980 foram férteis na compreensão da perspectiva da dimensão sociocultural da língua escrita e seu respectivo processo de aprendizagem, destacando o rompimento de concepções unilaterais, do aluno como sujeito que

aprende e do docente como sujeito que ensina. Nesse sentido, indo além da concepção de sala de aula como único espaço de aprendizagem possível.

Tal contexto proporcionou um redimensionamento na compreensão acerca do processo de alfabetização, ampliando-o. A aprendizagem da leitura e da escrita foi problematizada, com perspectivas que propõem ir além da memorização e da decodificação, compreendendo os usos sociais da leitura e da escrita, conforme exemplifica a citação a seguir:

Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com o sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora (KLEIMAN, 2005, p. 20).

De um modo geral, observa-se certa familiaridade nas escolas com o termo alfabetização, todavia, familiaridade não é sinônimo de compreensão. Albuquerque e Mendonça (2007) destacam que as discussões sobre o termo alfabetização são vistas como desnecessárias à medida que são “conhecidas” do contexto escolar. Enfatizamos a necessidade de desnaturalizar tais familiaridades de modo a conhecer perspectivas e implicações das mesmas, de modo a propiciar uma compreensão mais ampla da alfabetização e seus processos.

Soares (2003) sustenta a especificidade do processo de alfabetização, enfatizando a necessidade de não o dissociar do letramento. Nesse sentido, a autora defende a alfabetização como aquisição do sistema convencional de escrita, o letramento como desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e ambos os processos como interdependentes.

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente (SOARES, 2003, p. 16).

Apesar da apresentação destas terminologias é necessário frisar que não há consensualidade na utilização delas, sob a justificativa de que as ideias trazidas pelo letramento já estão incorporadas ao conceito de alfabetização. Em uma concepção de alfabetização nascida em oposição às práticas tradicionais, o processo de alfabetização abrange práticas do

letramento, significando a utilização do termo letramento uma redundância, conforme destaca Colello (2003):

Questionada formalmente sobre a “novidade conceitual” da palavra “letramento”, Emília Ferreiro explicita assim a sua rejeição ao uso do termo: Há algum tempo, descobriram no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica (COLELLO, 2003, p. 30).

Com o objetivo de apresentar a alfabetização sob distintas óticas e prismas, nos debruçamos, também, sobre o que defende Smolka (2012), que evidencia a seletividade da escola, uma vez que a alfabetização, para a autora, se constitui como uma questão social fundamental com implicações econômicas e políticas, ultrapassando o âmbito escolar e acadêmico.

A ideologia da “democratização do ensino” anuncia o acesso à alfabetização pelas próprias condições de escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa – “Há vagas para todos!” “Nenhuma criança sem escola!” -, as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam (SMOLKA, 2012, p. 16).

A autora traz questões importantes a serem consideradas nas reflexões mais abrangentes sobre a alfabetização. Observa-se a necessidade de não se limitar a perspectiva de que, por estarmos inseridos em uma sociedade letrada, a escrita acontece. É preciso refletir sobre o processo de aquisição da escrita buscando suas raízes psicológicas, políticas e sociais das formas de linguagem. Desse modo, o que se propõe é a necessidade de se compreender processos de leitura e escrita nas teias das interações sociais, dando sentido a tais processos.

No presente trabalho, consideramos a alfabetização sob distintos prismas, de modo a apresentar que o familiar não necessariamente é conhecido. Com vistas a tal movimento, debruçamo-nos nas inquietações de professores alfabetizadores em situação de inserção acerca de seu processo de formação, fazendo dialogar com três eixos centrais de investimento: formação docente, inserção profissional e alfabetização, por meio do estudo das inquietações docentes.

Ao procurar delimitar o que compreendemos por inquietações, realizamos buscas em dicionários de Sociologia e de Filosofia, não encontrando menções nos de Sociologia. Em Filosofia, deparamo-nos com John Locke que definiu as inquietações ou inquietudes como o

mal-estar da “necessidade insatisfeita”. O presente trabalho se aproxima de tal perspectiva, uma vez que, compreendemos a inquietação como incômodo que impulsiona e não que paralisa.

Portanto, a inquietação, nesse sentido, não volta os olhos para o bem esperado, de modo a ser superada; mas confere a tônica ao mal-estar. Não pretendemos nos aprofundar filosoficamente no tema, apenas objetivamos utilizar tal perspectiva para melhor compreender e delimitar nossas opções de estudo. Desse modo, ao se tratar da inquietação do docente que atua em turmas de alfabetização em situação de inserção sobre seu processo de formação, podemos defender que não se trata, necessariamente, de focar uma tipologia ideal de formação do professor alfabetizador, mas de analisar o próprio mal-estar, compreendendo a potência das inquietações para refletir sobre a formação do professor alfabetizador, no caso específico deste trabalho. Nesse sentido, o que entendemos por inquietação está mais para o desejo, do que para a apatia, está mais para o motriz do que para a paralisação, está mais para a ação do que para a estagnação.

Nessa direção, a presente pesquisa teve por objetivo compreender como inquietações de professores em turmas de alfabetização afetam a sua docência durante seu período de inserção profissional. A partir deste, de cunho geral, desdobraram-se outros objetivos, de cunho mais específico, a saber: i) analisar concepções de alfabetização de professores em situação de inserção profissional em turmas de alfabetização; ii) analisar perspectivas de professores na alfabetização acerca de seu processo de formação inicial; iii) analisar inquietações de professores na alfabetização referentes ao seu processo de inserção profissional; iv) discutir como inquietações de professores acerca da alfabetização e do período de inserção profissional dialogam no contexto da vivência do início da docência. A pesquisa desenvolvida nos permite contribuir com as discussões realizadas no âmbito da formação do professor que atua em turmas de alfabetização, com ênfase no período de inserção profissional.

Para atender aos objetivos estabelecidos, dirigimo-nos metodologicamente pela via da pesquisa narrativa. Partindo da compreensão de que a metodologia não é dada *a priori*, sendo definida pelas exigências do objeto, voltamo-nos aos sujeitos participantes, professores em inserção profissional em turmas de alfabetização, para ouvir suas histórias de formação, de práticas de alfabetização e de inserção, sempre em conexão com as inquietações presentes nessa relação.

1.2 O PROFESSOR EM SITUAÇÃO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DE DOIS ESTUDOS

Em uma tentativa de conhecer como o professor iniciante em turmas de alfabetização é considerado nas pesquisas da área, foi realizado um levantamento de literatura no banco de teses e dissertações da CAPES¹ com olhar voltado para Formação de Professores, Professor Iniciante e Professor Alfabetizador, o que resultou em um quantitativo enorme de produções.

Para fins de delimitação, passamos a operar com um descritor exclusivo, de modo a localizar os trabalhos que diretamente se dirigissem para o foco desta pesquisa. Para tal, foi adicionado no campo “assunto” o descritor “professor alfabetizador iniciante”, utilizando aspas – o que limita a pesquisa no banco apenas com a composição de palavras proposta, sem nenhuma restrição por área de conhecimento, tema, ano de publicação ou programa vinculado. Foi localizado, a partir de 1987, um total de dois resultados apenas, um em mestrado e um em doutorado, não havendo trabalhos nas categorias mestrado profissional e profissionalizante.

Quadro 1: Trabalhos Encontrados/Selecionados:

TRABALHO	AUTOR	ANO	TIPO
Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização	CORREA, PRISCILA MONTEIRO.	2015.	Doutorado
Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes	SCOS, JOSEMARY	2018.	Mestrado

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Após a identificação dos trabalhos selecionados, os resumos foram lidos, elencando os principais eixos a serem enfocados na leitura dos trabalhos na íntegra. Em seguida, os trabalhos foram analisados buscando dois eixos centrais na construção desta revisão de literatura: a aproximação com o objeto de estudo sobre o qual nos debruçamos e as metodologias utilizadas. Após a leitura dos trabalhos, foram compostos quadros de estudos identificando os objetivos, metodologia e conclusões dos trabalhos realizados, de modo a organizar o pensamento para o processo de escrita e análise.

No trabalho *Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização*, Correa (2015) tem por objetivo compreender como o professor iniciante constrói sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização, dialogando com a relação de seu processo formativo. Com o propósito de conhecer as perspectivas dos professores sobre a aprendizagem profissional do professor alfabetizador iniciante, realizou entrevistas

¹ CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.

semiestruturadas, entendidas – em seu trabalho – como espaços narrativos. As entrevistas foram realizadas com cinco professores iniciantes (entre dois e quatro anos de experiência, no caso específico desta pesquisa) que atuavam ou já haviam atuado em turmas do Ciclo de Alfabetização em escolas públicas e privadas do município Rio de Janeiro.

A autora observa três eixos centrais de análise que emergiram a partir das entrevistas: o início, a aprendizagem da docência e o ciclo de alfabetização. Destacando as dificuldades do início da carreira, como o comportamento dos alunos, a competição entre os colegas e a interferência dos pais, verificou que estas são mais facilmente superadas com o apoio da equipe gestora da escola. No que tange à aprendizagem da docência, os docentes apontaram a insuficiência da formação inicial. No terceiro eixo, o do ciclo de alfabetização, os docentes apresentaram práticas pedagógicas, pesquisas e a necessidade de políticas voltadas para este complexo processo. Correa (2015) conclui que há a necessidade de apoio ao professor alfabetizador iniciante, nas instituições, bem como programas de iniciação e inserção profissional.

No trabalho *Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes*, Scos (2018) tem por objetivo analisar a construção da prática pedagógica de professores alfabetizadores iniciantes a fim de contribuir para o processo formativo deles. Para tal, foram desenvolvidos questionários e entrevistas com 17 professoras alfabetizadoras iniciantes que atuavam no primeiro ano das escolas da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (PR).

A autora observou determinantes externos e internos na prática pedagógica alfabetizadora iniciante, ressaltando a complexidade na escolha de metodologias, de organização da rotina e da insegurança característica do início da docência. Scos (2018) conclui que os professores alfabetizadores iniciantes refletem a respeito de suas práticas pedagógicas e buscam soluções para as questões complexas que englobam ser professor iniciante em turmas de alfabetização, como formação continuada, ajuda de pares e pesquisas para auxiliar no trabalho com a alfabetização, sobretudo em *sites* de buscas e partilhas de práticas pedagógicas.

Os trabalhos encontrados contribuíram com as reflexões pretendidas no presente estudo sobre a formação e inserção profissional docente, o professor alfabetizador e suas inquietações. Com base nessas leituras, foi possível esboçar o seguinte quadro de modo a sistematizar as principais contribuições e objetivos dos estudos revisados.

Quadro 2: Principais contribuições das dissertações selecionadas

Título/Autor	Objetivos	Reflexões e considerações
--------------	-----------	---------------------------

Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização' / CORREA, PRISCILA MONTEIRO.	Compreender como o professor iniciante constrói sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização, relacionando suas experiências formativas e práticas, de modo a desenvolver-se profissionalmente.	Necessidade de viabilizar um maior apoio institucional ao professor (alfabetizador) iniciante nas escolas, aliado a programas e políticas de iniciação/inserção e formação.
Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes/SCOS, JOSEMARY.	Desvelar o processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes a fim de contribuir para o seu processo formativo.	As professoras alfabetizadoras iniciantes revelaram que a prática alfabetizadora é permeada por desafios quanto à escolha de métodos, à insegurança e à organização de rotinas.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

No que se refere especificamente ao estudo que realizamos, o trabalho de Correa (2015) é o que mais se aproxima de nosso interesse epistemológico, uma vez que reconhece a formação como um processo desenvolvido ao longo da vida e conjuga os eixos de formação, inserção e alfabetização, buscando compreender a construção da aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização.

A pesquisa que desenvolvemos se identifica com essa proposta na medida em que utiliza as narrativas docentes como subsídios para refletir acerca dos processos de formação e inserção do professor-alfabetizador. Na pesquisa que realizamos, a ênfase recai sobre as narrativas das inquietações desses professores com a tônica em seu processo de formação. Nesse sentido, observamos que, apesar da proximidade, os recortes propostos são distintos.

Nesse contexto, a presente pesquisa se justifica em face da relevância do tema para pensar o processo de formação do professor e as peculiaridades da inserção profissional, assim como da importância de conjugar eixos tão relevantes quanto inserção, formação e alfabetização a partir das perspectivas dos professores, de modo a refletir sobre a formação docente, considerada como um processo contínuo e assim evitar a perspectiva reducionista formativa, que concebe a formação como espectro circunscrito de conteúdos.

Reconhecemos que o processo de alfabetização engloba múltiplas facetas e complexidades (SOARES, 2004), dentre as quais, o processo de formação do professor alfabetizador. Desse modo, através deste trabalho com as inquietações de professores alfabetizadores em situação de inserção profissional acerca de seu processo de formação, o que se busca é pensar nas inquietações desses docentes como elementos para problematizar o processo de formação docente.

O processo de formação docente não é caracterizado por uma linearidade e um encerramento na formação inicial. Ele é perpassado de aprendizagem ao longo da vida, como destacado por Cochran Smith (2012), na qual o docente em um contínuo exercício de reflexão acerca da sua prática e de tentativa de desprivatização da mesma, no sentido de superar o trabalho docente como uma prática isolada, continua aprendendo para além da formação inicial.

Conforme Marcelo Garcia (1999) destaca, há distintas perspectivas acerca do processo de formação docente e a maioria associa esse conceito ao desenvolvimento pessoal. O autor evidencia que há uma componente pessoal na formação dos sujeitos, no entanto, essa formação não é unicamente autônoma, nem se restringe a um processo de autoformação, exclusivamente.

Buscamos situar as inquietações docentes como uma lente para pensar essa componente individual da formação do professor alfabetizador em situação de inserção. Todavia, tais inquietações docentes não devem ser tomadas como elementos que paralisam os sujeitos frente a questões complexas, mas como alavancas que impulsionam diálogos e reflexões acerca dos processos e contextos nos quais os professores estão inseridos. Para além de respostas, objetivamos a construção de perguntas que propiciem refletir sobre o processo de formação docente.

Portanto, a potencialidade deste estudo encontra-se na adoção das inquietações como subsídio para refletir sistematicamente sobre o cotidiano da escola, o processo de alfabetização, as concepções docentes e sua inserção profissional.

1.3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa que dá origem a esta dissertação desenvolveu-se, como já dito, pela via da pesquisa narrativa. Antes de apresentar o percurso que nos permitiu realizar o trabalho, descreveremos brevemente algumas considerações históricas e epistemológicas acerca desse tipo de pesquisa com o propósito de fundamentar a nossa escolha e justificar a análise a ser apresentada nos próximos capítulos.

Um olhar sobre a presença das narrativas nos estudos sobre formação de professores nos dirige aos anos de 1980, quando houve um redimensionamento das pesquisas na área, que passaram a dedicar maior ênfase no docente, explorando sua história de vida, percurso, carreira

e autobiografia (BUENO, 2002). Nóvoa (1992) destaca a obra *O professor é uma pessoa* de Ada Abraham, de 1984, como trabalho a partir da qual a literatura pedagógica viveu um processo de ampliação dos estudos sobre as histórias de vida dos docentes, seus percursos, processos, biografias e desenvolvimento pessoal.

Embora a utilização do método biográfico possa ser considerada recente na área da Educação, nos anos de 1920 foi empregado

pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Após esse sucesso o método sofreu um colapso súbito e radical, caindo em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos americanos (BUENO, 2002, p. 16).

Passeggi, Souza e Vicentini (2011) destacam que a partir dos anos 2000 verifica-se uma diversificação e ampliação da investigação sobre as escritas de si no processo de formação docente. A diversidade de abordagens utilizadas nesses estudos encontra na denominação de *pesquisa (auto)biográfica* um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores.

Paiva (2008) afirma que os que fazem pesquisa biográfica são confrontados com questões performativas, com indagações acerca da “veracidade” do narrador em seus relatos. A autora problematiza tal questão enfatizando que a realidade é, também, um processo de construção e que as narrativas são interpretativas e demandam interpretação.

Os autores apontam, para além desta questão desafiadora, a multiplicidade de abordagens, temáticas e possibilidades de entradas oferecidas pelo trabalho com as escritas de si na contemporaneidade, nas Ciências Humanas e Sociais, como desafios para a consolidação da pesquisa (auto)biográfica no campo educacional brasileiro.

Avaliando tais desafios, Delory-Momberger dialoga com as questões desafiadoras afirmando que:

Talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535).

Há múltiplos sentidos de narrativa que circulam entre os sujeitos: um relato, textos conectados, falar sobre a experiência, dentre outros, conforme destacam Paiva (2008) e Galvão (2005). Como “investigação narrativa” são inclusas distintas possibilidades que variam de autobiografias, histórias de vida, entrevistas narrativas, memórias populares e afins. De

qualquer forma, a narrativa tem associado um caráter social explicativo de algo “pessoal ou característico de uma época” (GALVÃO, 2005, p. 329).

Em um cenário de sentidos e possibilidades plurais, nossa pesquisa utiliza as narrativas como percurso metodológico pela via das entrevistas, destacando a necessidade de problematizar a narrativa para além de um relatório, mas como um processo no qual o sujeito vai além do relato e imprime novos sentidos e perspectivas a partir do relato de suas experiências, relato que não é apenas um ato de contar, mas de produzir efeitos sobre aquilo que relata, como destacou Delory-Momberger (2012). Assim, o que buscamos não é uma “verdade” preexistente, mas estudar como os indivíduos dão sentidos à sua experiência a partir dos relatos de suas vivências.

Por meio da pesquisa narrativa, ao longo do percurso, buscamos observar a imbricação de três componentes básicos, destacados por Galvão (2005): a história, englobando os sujeitos e suas vivências em um espaço e tempos, que propicia uma reflexão inicial a partir do que é relatado; o discurso, isto é, a maneira específica de relato daquela história; e a significação, que consiste, nesse contexto, em uma interpretação “de segundo nível que o ouvinte/leitor/espectador obtém a partir do inter-relacionamento da história e do respectivo discurso” (GALVÃO, 2005, p. 328).

Reconhecemos a contribuição das narrativas, conforme defende Galvão (2005), através de três patamares que explicitam suas potencialidades, bem como seus desafios, destacando que uma metodologia é um percurso e não um fim, são eles: i) a narrativa como método de investigação que pressupõe uma interação entre investigador e participantes e permite aderir ao pensamento experiencial do docente; ii) a narrativa como processo de reflexão pedagógica que permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão; e iii) a narrativa como processo de formação que evidencia a relação investigação/formação, “pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas” (GALVÃO, 2005, p. 343).

Tendo isso em vista, metodologicamente, esta pesquisa considerou:

1 – Aplicação de questionário exploratório para identificar os possíveis sujeitos da pesquisa. Os sujeitos com os quais trabalhamos são egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Nesse intuito, encaminhamos questionários exploratórios, via *e-mails* através do SIGA (Sistema Integrado de Gestão Acadêmica) para os egressos entre os anos de 2016-2018, de modo a identificar os sujeitos de nossa pesquisa, considerando os

seguintes critérios: estar em período de inserção profissional com atuação em turmas do ciclo de alfabetização (turmas do primeiro ao terceiro ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental) e no contexto de escola pública;

2 – Realização das entrevistas, de modo a conhecer as inquietações dos participantes da pesquisa acerca de seu processo de formação e inserção profissional em turmas de alfabetização. Como já dito, as entrevistas foram estratégias para a obtenção das narrativas, assumidas com base em Galvão (2005) como uma interação social completa, abdicando de uma perspectiva reducionista da mesma como um relatório de acontecimentos, destacando uma intencionalidade comunicativa, com a qual é necessário lidar em tal processo.

Sendo assim, o trabalho com narrativas emergiu como estratégia metodológica para discutir os eixos de alfabetização, formação docente e inserção profissional, bem como suas respectivas inquietações, por meio da perspectiva dos sujeitos e suas vivências narradas.

Em dezembro de 2018, contatamos a Coordenação de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ para tratar da pesquisa e da sua necessidade de acessar os alunos formados entre 2016 e 2018. A referida coordenação incumbiu-se de encaminhar uma mensagem institucional com a chamada, porém não seria possível encaminhar apenas para esse grupo de alunos, de modo que um *e-mail* foi enviado pela Coordenação a todos os alunos contendo o *link* do questionário, que deveria ser respondido apenas pelos estudantes formados no período solicitado.

Ao todo, obtivemos trinta e nove questionários respondidos. Mas, para fins de compreensão do universo dos sujeitos, mostrava-se necessário saber quantos alunos se formaram em Pedagogia na UFRJ entre 2016 e 2018. Tal dado não estava explícito em nenhuma plataforma, o que nos direcionou à Secretaria Acadêmica que nos forneceu acesso a uma pasta física com todas as cerimônias de colação de grau das licenciaturas em geral. Assim, iniciamos o trabalho de examinar detalhadamente cada folha de ata de colação de grau, identificando e registrando o número de formandos em cada ano. Por meio desse meticuloso processo, foi possível chegar ao quantitativo de 211 egressos.

Do universo de 211 egressos obtivemos retorno, como já dito, de trinta e nove. A partir das respostas obtidas pelos trinta e nove respondentes foi possível identificar os anos nos quais se formaram, se atuam ou não como docentes, as escolas e redes e se atuam no ciclo de alfabetização.

Quadro 3: N° de egressos do curso de Pedagogia da UFRJ (2016-2018)

ANO:	TOTAL DE EGRESSOS	TOTAL DE RESPONDENTES
2016	66	15
2017	74	13
2018	71	11
TOTAL	211	39

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados extraídos dos registros da secretaria acadêmica.

Por meio do questionário foi possível verificar que dos 39 respondentes, dois não eram iniciantes na carreira docente e 11 não atuavam como professores. Constatamos, então, que dos 39, 26 sujeitos encontravam-se em situação de inserção profissional, sendo 17 deles em redes públicas de ensino. Desse grupo, seis exerciam a função docente em turmas do ciclo de alfabetização. Do grupo de respondentes que se inseriram em escolas privadas, três estavam em turma de alfabetização, mas em face dos critérios estabelecidos não foram convidados para participar da pesquisa.

Desse modo, chegamos aos seis possíveis sujeitos participantes da pesquisa, tendo em vista que eram professores iniciantes, formados pela UFRJ entre 2016 e 2018, atuando em escolas públicas com turmas de alfabetização.

Realizamos o primeiro contato, por *e-mail*, com os seis colegas professores. Todas são mulheres e, por isso, passaremos a referir-se aos sujeitos como professoras. Através desse contato, obtivemos algumas informações determinantes para o estudo. Cinco docentes atuavam na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio) e uma docente atuava no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). Das seis, uma havia marcado a opção errada no questionário, pois ela não estava em início da docência, levando-nos a dispensar sua participação. Das cinco, duas não puderam participar por motivos diversos, sendo o principal deles a dificuldade de conceder uma entrevista presencial. Apesar das inúmeras tentativas, não foi possível, por parte das colegas, definir um dia e horário para que a entrevista acontecesse. Desse modo, ficamos com três professoras com possibilidades para participar.

Diante do receio de alguma desistência, partimos em busca da ampliação do quadro de sujeitos. Retornamos à Secretaria de Graduação da Faculdade de Educação da UFRJ para levantar os nomes dos 211 egressos que se formaram no período delimitado (2016-2018). De posse da relação, partimos para a localização de seus *e-mails* com diferentes colegas do curso, o que gerou uma lista de 30 endereços eletrônicos para os quais tornamos a enviar o questionário, dessa vez, não mais pelo SIGA, mas através do nosso *e-mail* pessoal. Dessa

tentativa, obtivemos o retorno de sete egressos. Dos sete, três estavam em situação de inserção profissional em turma de alfabetização e no contexto de escola pública. Quanto aos demais (quatro), dois não exerciam a função e dois exerciam, mas não em turmas de alfabetização.

Esse foi o percurso que trilhamos para alcançar seis colegas professoras com atuação em alfabetização durante a sua inserção profissional em rede pública de ensino. Todas aceitaram participar da pesquisa, concedendo-nos uma entrevista, cujo conteúdo narrativo será objeto de análise nos próximos capítulos, tendo em vista os objetivos estabelecidos.

1.4 CONTORNOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentamos algumas ideias baseadas em teorizações acerca da formação de professores que nos orientam neste trabalho, considerando dois eixos de discussão: i) formação e inserção profissional docente; ii) formação do professor para a alfabetização.

1.4.1 Formação e inserção profissional docente

Com base em Marcelo Garcia (1999), concebemos a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, compreendendo que a formação engloba todo o percurso da carreira docente, que é composto de distintas etapas. Neste estudo, focaremos no que chamamos de período de inserção profissional, que é o período dos primeiros anos de atuação na docência que, conforme Tardif (2002) salienta, é importante na trajetória profissional do professor e fundamental para sua relação com seu trabalho futuramente, visto que as primeiras experiências possuem relação direta com a continuidade ou não no exercício da profissão.

Esse período, conforme explica Marcelo Garcia (1999), abarca os primeiros anos nos quais há uma transição de discentes para docentes, com a ocorrência de intensas aprendizagens, tensões e dúvidas neste momento do percurso formativo.

Os professores nesta etapa vivenciam o “choque de realidade”, situação que muitos docentes enfrentam nos primeiros anos de exercício da docência, vivenciando um processo de intensa aprendizagem e uma espécie de “princípio de sobrevivência” na profissão (VEEMAN, 1984 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 114).

Nessa fase, e ao longo da carreira, muitos docentes também lidam com a questão do isolamento, vivenciando suas experiências sem partilhar suas práticas e seu cotidiano, criando

uma espécie de barreira. Nesse sentido, Cochran Smith (2003) nos auxilia a pensar em um processo de desprivatização da prática, isto é, o interrompimento do ensino de modo privado, através de um movimento de compartilhamento e partilha de vivências e experiências, de modo a superar uma concepção isolada do ensino, silenciada atrás das portas fechadas das salas de aula.

No processo de formação docente é importante que professores em formação inicial e experientes possam partilhar experiências e possam refletir juntos acerca das questões vivenciadas no percurso da profissão docente, reduzindo o isolamento característico da profissão.

Desse modo, podemos abordar a desprivatização da prática como uma construção de conhecimentos a respeito da docência em um sistema de colaboração e engajamento no sentido de expandir o trabalho desenvolvido para além das quatro paredes de uma sala de aula, através de um movimento sistemático de reflexão.

Campelo e Cruz (2019), em um estudo desenvolvido acerca da desprivatização da prática, a conceituam como uma estratégia formativa que engloba pressupostos na aprendizagem da profissão docente como:

- i) O professor é um construtor de conhecimento docente; ii) A docência é um trabalho coletivo; iii) Os saberes docentes são mais bem adquiridos/desenvolvidos quando os professores têm oportunidade de discutir o que fazem (porque, como) com outros que também o fazem (CAMPELO; CRUZ, 2019, p. 173).

É importante destacar que a responsabilidade para que a desprivatização da prática ocorra não recai exclusivamente sobre o docente, sendo necessário o investimento de políticas públicas e de gestão educacional na sua direção. É comum o professor deparar-se com uma escola, cuja organização institucional não é favorecedora dessa prática, tendo em vista que os espaços de planejamento e reflexão coletiva nem sempre são estimulados, as rotinas são permeadas de afazeres dos docentes, que se ocupam com os seus alunos durante todo o turno de trabalho. Além disso, a experiência durante o estágio supervisionado pode não ter sido propiciadora de trocas significativas, de modo que o contexto, as condições e a memória do professor são marcadas por práticas que induzem ao isolamento.

Sendo assim, em virtude das ponderações realizadas até então, consideramos esse momento de inserção profissional como catalisador de inquietações de distintas ordens, visto que se caracteriza por um processo de novas aprendizagens, “choque com a realidade” e isolamento.

Por meio de experiências pessoais como docente e pela partilha das experiências de outros docentes, foi possível perceber que muitos professores iniciantes são alocados em turmas de alfabetização – do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental – em seus primeiros anos de docência. Dada a complexidade do processo de alfabetização, que trataremos a seguir, consideramos que a inserção profissional acrescida das peculiaridades da alfabetização, simultaneamente, possa ser mais um catalisador dessas inquietações.

Cochran Smith (2003) infere que aprender a ensinar é um processo que demanda tempo e é inesgotável, ou seja, ele não se dá em momentos pontuais e estanques. A aprendizagem não se resume ao momento da formação inicial, apesar da importância de tal etapa formativa, e ela não se esgota no início da profissão. Nesse processo formativo, é necessária uma profunda articulação entre o conhecimento e a prática. Sobre esse aspecto, Cochran Smith (2003) destaca três ideias a respeito desta relação: o conhecimento para a prática, que consiste em um conhecimento do conteúdo da área em que o docente trabalha, uma espécie de estado da arte; o conhecimento na prática, “onde se assume que alguns dos conhecimentos mais essenciais para o ensino é o que muitas pessoas chamam de conhecimento prático” (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 9); e o conhecimento da prática, perspectiva pela qual nos orientamos, que emerge da concepção das salas de aula como locais de investigação intencional, considerando seus fazeres e saberes, embebidos em uma postura de reflexão sistemática, denominada pela autora de investigação como postura.

A investigação, como postura, demanda uma compreensão de que a prática docente não é meramente instrumental. Nesse sentido, buscaremos trabalhar com as inquietações dos docentes alfabetizadores em situação de inserção sobre seus respectivos processos de formação, propondo um percurso de identificação das suas inquietações, situá-las e analisar suas formas de enfrentamento, utilizando seus relatos como subsídio para pensar a relevância da investigação como postura frente às inquietações com as quais os professores alfabetizadores em situação de inserção profissional lidam cotidianamente.

1.4.2 Formação do professor para a alfabetização

Problematizar o processo de alfabetização e o professor alfabetizador demanda uma reflexão a respeito das concepções de linguagem, de modo a compreender que tais concepções influenciam diretamente nas práticas desenvolvidas nos contextos das salas de aulas.

Geraldi (1984) infere que qualquer metodologia utilizada abarca uma concepção da realidade. O autor destaca que questões como “para que ensinar?” são suprimidas e as questões “o que?”, “quando?” e “como ensinar?” são privilegiadas, todavia, no caso do trabalho com a “língua portuguesa, uma resposta ‘para que’ envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação” (GERALDI, 1984, p.41).

Se faz necessário, portanto, discutir a respeito das concepções de linguagem, mesmo que de forma preliminar, de modo a situar tais discussões, pois as concepções de linguagem reverberam nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Havia, até o fim do século XIX, uma concordância entre os filólogos a respeito da definição de linguagem como uma expressão secundária, uma expressão do pensamento. No entanto, na virada do século XX, uma série de novas correntes de definição da linguagem foram apresentadas, salientando a dialogicidade, corrente da qual Bakhtin é um expressivo representante, compreendendo a linguagem como resultante da interação humana, como uma construção social. Todavia, a concepção da linguagem como uma expressão secundária não foi superada, exercendo – ainda – influência em algumas metodologias do ensino da língua portuguesa, sob a forma de “compêndios gramaticais” (BORTOLOTTI, 1998, p. 4).

Geraldi (1984) apresenta três principais concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, na qual as pessoas expressam o que pensam; a linguagem como instrumento de comunicação, na qual a linguagem é um código que transmite uma mensagem ao receptor; e a linguagem como uma forma de interação – concepção da qual mais nos aproximamos – na qual a linguagem transcende a perspectiva de um código que transmite uma mensagem, mas que consiste em um lugar de interação humana. Nesse sentido, “o conceito de diálogo extrapola o limite da simples alternância de vozes indo à ideia de confronto de vozes situadas em tempo e lugar sócio historicamente determinados” (BORTOLOTTI, 1998, p. 5).

Portanto, há distintas concepções de linguagem e estas possuem relação direta com as práticas desenvolvidas no cotidiano das salas de aula. Bortolotto (1998) indica que na área da alfabetização, a concepção que tem norteado as práticas é a da linguagem como “sem história, constituído por leis próprias, uma espécie de código exterior ao sujeito” (BORTOLOTTI, 1998, p.8), o que impacta diretamente na perspectiva da criança, que é vista como receptora.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, consideramos relevante esta discussão, à medida que nos aproximamos de uma perspectiva de linguagem como lugar de relações sociais nas quais os falantes são sujeitos. Bortolotto (1998) cita Possenti (1988), afirmando que “os interlocutores não são nem escravos, nem senhores da língua. São trabalhadores”

(BORTOLOTTI, 1998, p.11). Nesse sentido, a partir de uma compreensão da linguagem como interação, pretendemos esboçar algumas perspectivas sobre alfabetização.

Segundo Soares (2003) o processo de alfabetização, conforme mencionado anteriormente, é complexo e abarca múltiplas facetas para além da decodificação, englobando uma compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita.

Apoiamo-nos em Soares (2003) para abordar as questões referentes à alfabetização devido a três aspectos centrais: uma contextualização histórica das concepções acerca do processo de alfabetização, conforme destacada anteriormente; devido à ênfase em distintas abordagens e concepções, superando a rigidez de uma concepção única e pela defesa da alfabetização como um processo multifacetado e não linear.

Para a autora, a alfabetização não se resume a uma habilidade, mas a uma gama de habilidades que caracteriza a alfabetização como um processo complexo e multifacetado, sendo suas facetas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas, além dos aspectos sociais que precisam ser acrescidos, como fatores sociais, políticos, econômicos e culturais (SOARES, 2003). Sendo assim, uma teoria acerca da alfabetização precisa articular tais facetas de modo situado e contextualizado social, cultural e politicamente, evitando o reducionismo de meras polarizações metodológicas.

Mencionando a diversidade de concepções, Smolka (2012) nos auxilia a refletir acerca da alfabetização como processo discursivo, destacando os modos de participação das crianças na cultura, “seus modos de apropriação da forma escrita da linguagem pelas crianças e as relações de ensino” (SMOLKA, 2012, p. 13).

Nessa perspectiva, a linguagem é percebida como produto da atividade humana, como uma prática social e essa concepção de linguagem deve reverberar em práticas significativas, relacionadas às demandas e vivências dos educandos.

Dada à complexidade e à condição multifacetada de tal processo, é necessário refletir sobre a formação do alfabetizador que, segundo Soares (2003), ainda não é realizada de modo sistemático no Brasil, levando o docente a assumir “uma postura política diante das implicações do significado e do papel atribuído a alfabetização” (SOARES, 2003, p. 28).

O professor, em situação de inserção profissional, passa por múltiplos desafios que aliados aos de alfabetizar demandam cuidado e atenção, no sentido de que tais questões desafiadoras não sejam tomadas como paralisantes, mas como molas propulsoras de discussões e propostas de ações significativas.

O desenvolvimento de uma carreira, segundo Marcelo Garcia (1999), se dá de modo processual. O período de inserção é a fase na qual o docente inicia a atuação junto às turmas com as quais trabalha e é um momento marcado por incertezas e múltiplas questões desafiadoras como o choque de realidade – momento em que conhece a realidade escolar, suas respectivas demandas e peculiaridades. Não obstante, este é um período de aprendizagens significativas.

Ora, o que propomos neste estudo faz dialogar a inserção profissional com a alfabetização. Neste período, repleto de novas demandas e conhecimentos, o docente ao se deparar com turmas de alfabetização adiciona novos desafios, que passam pela necessidade de compreender que a escrita é importante na escola, pois o é fora dela, e não o contrário (FERREIRO, 2001). Tal compreensão parece óbvia em uma leitura apressada, todavia, apresentamos tal questão como desafiadora à medida que nossas concepções impactam nossas ações. Pensar na escrita dentro da escola a partir do prisma da relevância dela fora deste ambiente reverbera nas ações desenvolvidas em sala de aula, de modo a contextualizar as práticas e trabalhar de modo significativo.

Smolka (2012) apresenta um percurso de desafios no processo de alfabetização que dialogam diretamente com a formação e a inserção profissional. Afirma que há uma série de mitos que recaem sobre a alfabetização, como o mito da incapacidade da criança, da perspectiva da criança como receptáculo passivo que recebe acriticamente o que os docentes lhes transmitem. O mito da incapacidade infantil origina outro mito, o da incompetência docente, segundo a autora:

Para “compensar” novamente essa deficiência, era necessário implementar os cursos de treinamento e os manuais para o professor. Nesse contexto, o livro didático passou a ser um recurso imprescindível, indispensável: virou programa e, mais do que programa, virou método. Como método, adquiriu o “estatuto de cientificidade”; e como ciência, sua utilização passou a ser inquestionável (SMOLKA, 2012, p. 17).

Nesse sentido, se faz necessário evitar tais mitos e a forma de compensação de uma “insuficiente formação” com o livro didático como redoma e não como recurso. Portanto, dada a multiplicidade de facetas do processo de alfabetização e de inserção profissional, podemos depreender alguns desafios, conforme os levantados nesta argumentação.

Desse modo, o que nos mobiliza a pensar articuladamente tais pontos é o enfrentamento cotidiano das questões da alfabetização por docentes que vivenciam o processo de inserção, com suas peculiaridades e características. Fazer dialogar tais condições – inserção e alfabetização – implica perceber que há uma necessidade de compreender a alfabetização na

teia das relações sociais (SMOLKA, 2012) e que este processo envolve, necessariamente, superar a docência como exercício isolado e reprodutivista, por meio do fomento da partilha de vivências, experiências e a reflexão como postura (COCHRAN-SMITH, 2003), para evitar o isolamento durante a inserção e reunir melhores condições para a docência na alfabetização.

2 “LIÇÕES DO PERCURSO”

O caminho do outro, compartilhado em memórias, me alimenta. Olhar para as marcas na palavra e na obra do outro é olhar-se no espelho e, talvez, ver no outro o que (ainda) não vejo em mim. (BERNARDES, R. Lições do percurso, 2018, p. 10).

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os percursos das docentes integrantes da pesquisa com base em suas narrativas. A partir do narrado, foi possível depreender três aspectos centrais que compõem o presente capítulo: as especificidades de sua trajetória, a escolha pela docência e o movimento de tornar-se professora.

Ao todo, participaram da pesquisa seis professoras egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Definimos que nomearemos as mesmas com as primeiras

letras do alfabeto, no sentido de manter o anonimato, preconizado no registro de consentimento livre e esclarecido. Desse modo, as chamaremos de Professora A, Professora B, Professora C, Professora D, Professora E e Professora F, cuja ordem das letras foi estabelecida pela sequência em que as entrevistas foram realizadas.²

Das professoras entrevistadas, três (professoras B, C e D) atuam na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-Rio) na condição de servidoras da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro; duas (professoras A e F) atuam no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp UFRJ) e uma (professora E) no Colégio Pedro II (CPII), sendo estas três servidoras federais.

Quadro 4: Dados de identificação das Professoras Participantes da pesquisa

Participante	Rede	Unidade	Conclusão do curso	Inserção na docência
Professora A	Federal	CAp UFRJ	2016	2018
Professora B	Municipal	CIEP Doutor Adelino da Palma Carlos	2018	2018
Professora C	Municipal	E.M. Temistocles Dalmacio Pereira	2016	2017
Professora D	Municipal	CIEP Professor Darcy Ribeiro	2017	2018
Professora E	Federal	CPII	2016	2019
Professora F	Federal	CAp UFRJ	2016	2018

Fonte: Elaboração própria.

No intuito de situar institucionalmente o contexto de atuação das professoras entrevistadas, cenário de seu cotidiano docente e das fontes de suas inquietações, apresentamos sumariamente uma breve descrição dos sistemas de ensino da SME-Rio, do CAp UFRJ e do CPII, com ênfase em aspectos concernentes ao currículo e à avaliação do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, responsável pelo ciclo de alfabetização delimitado pela presente pesquisa. Na sequência, cuidaremos de apresentar as trajetórias iniciais de cada uma delas considerando suas especificidades, a escolha pela docência e o movimento de tornar-se professora.

2.1 OS CENÁRIOS DE INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

2.1.1 A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro³

² Estamos cientes que esse tipo de identificação não é aceito sem contestação pela área, tendo em vista que o narrador é um sujeito participante da pesquisa, cuja autoria merece ser destacada. Todavia, nem todos os entrevistados desejaram ser revelados. Para evitar modos distintos de identificação, optamos por chamar cada uma de “professora”, distinguindo-as por uma letra do alfabeto, sinal convencionado do nosso sistema de escrita, objeto da alfabetização, foco desta pesquisa.

³ Os dados aqui apresentados foram extraídos do site oficial da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro e são diariamente atualizados. Disponível em: <www.rio.rj.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2019.

A prefeitura do Rio de Janeiro tem a maior rede de ensino da América Latina, sendo composta por 1.540 unidades escolares que atendem 626.778 alunos, destes, 423.004 estão no Ensino Fundamental.

A rede possui 536 creches/Espaços de Desenvolvimento Infantil; oito (8) escolas com atendimento exclusivo de Educação Infantil, 228 unidades exclusivas do primeiro segmento do Ensino Fundamental, 220 exclusivas do segundo segmento do Ensino Fundamental, 552 unidades com mais de uma modalidade/segmento, quatro (4) de educação especial exclusiva, duas (2) de Educação de Jovens e Adultos de modo exclusivo, duas (2) Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental I), cinco (5) Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental II) e duas (2) Escolas Municipais de Aplicação Carioca (Ensino Fundamental II).

Dada sua larga abrangência, a rede municipal do Rio de Janeiro é organizada em Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) que são instâncias intermediárias entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas. Tais CREs planejam e organizam as matrículas, bem como o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas escolas e creches de sua alçada. Há distintos regimes de trabalho docente na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, coexistindo professores que atuam com regime de vinte e duas horas de trabalho e docentes que atuam em quarenta horas de trabalho semanal.

A rede possui a organização da alfabetização em ciclo, de modo a propiciar uma continuidade no processo de alfabetização, leitura e escrita, que compreende as turmas do primeiro ao terceiro ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A Rede Municipal do Rio de Janeiro concebe o processo de alfabetização como contínuo e não linear. As narrativas docentes deixam perceber uma concepção de alfabetização em ciclo abrangendo do 1º ao 3º ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Os documentos disponíveis no site da Prefeitura do Rio de Janeiro evidenciam como meta que, ao final do 2º ano, todos estejam plenamente alfabetizados, de modo a tentar minimizar os índices de alunos que, ao final do 3º ano, ainda não leem ou escrevem.

Como formas na organização de sua proposta de alfabetização, o município apresenta: a necessidade de um trabalho de formação com professores alfabetizadores; definição de critérios e instrumentos de avaliação e acompanhamento considerando a diversidade dos alunos e a produção de materiais pedagógicos específicos para a alfabetização, destacando a relação com as demandas apontadas pela Rede.

No que tange à avaliação no contexto do ciclo, trata-se de um processo contínuo, tendo por base os registros docentes e instrumentos de avaliação elaborados pelos docentes e pela Secretaria Municipal de Educação.

2.1.2 O Colégio de Aplicação da UFRJ⁴

Com setenta anos de existência, o Colégio de Aplicação de UFRJ (CAp-UFRJ) é um órgão suplementar do CFCH que possui como objetivo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da Educação Básica. É norteado pelos princípios básicos de formação docente, formação humanística, currículo diversificado, liberdade e responsabilidade, avaliação contínua, foco no desenvolvimento individual e coletivo.

O colégio passou a funcionar, a partir de 1962, na rua José Joaquim Seabra, no bairro da Lagoa, em um prédio cedido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Conta com distintos espaços instituídos para discussões pedagógicas, sendo eles: conselhos e plenárias pedagógicas, semana de planejamento curricular, seminário interno docente, reuniões dos setores curriculares, reuniões de série e conselhos de classe.

As turmas são organizadas do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. Sendo o primeiro ano, com 48 estudantes organizados em três turmas e do segundo ao quinto anos 50 estudantes organizados em duas turmas.

Recentemente, em 18 de junho de 2019, o Conselho Universitário da UFRJ aprovou, de forma unânime, a integração da Escola de Educação Infantil (EEI) ao Colégio de Aplicação (CAp). A partir de 2020, as crianças que encerram o ciclo na EEI passam a integrar o corpo discente do CAp. O acesso das crianças a EEI se dá por meio de sorteio público universal, a organização se dá em grupos do 2º ao 6ª períodos, sendo o grupo 2 de 1 a 1 ano e 11 meses; o grupo 3 de 2 anos a 2 anos e 11 meses; grupo 4 de 3 anos a 3 anos e 11 meses; grupo 5 de 4 anos a 4 anos e 11 meses e grupo 6 de 5 anos a 5 anos e 11 meses.

Acerca da proposta de alfabetização do CAp da UFRJ, é possível inferir que a sua organização se dá a partir de uma concepção da alfabetização como processo que se desenvolve com ritmos próprios e de modo plural. A proposta pedagógica da instituição movimenta-se em torno de seis princípios básicos: a formação docente, entendida como contínua; a formação humanística, respeitando a diversidade; o currículo diversificado, considerando a importância

⁴ Os dados aqui apresentados foram extraídos do site oficial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro: <cap.ufrj.br/>. Acesso em: 19 nov. 2019.

de fornecer subsídios para que os educandos possam enfrentar os desafios da sociedade contemporânea; a liberdade e a responsabilidade, desenvolvendo ações pedagógicas que valorizem o trabalho coletivo e a autonomia; a avaliação contínua, visando um processo de recuperação permanente e o foco no desenvolvimento individual e coletivo, através do acompanhamento da trajetória individual do discente bem como suas interações.

No que tange à avaliação, no decorrer do ano letivo, o aluno está submetido à uma avaliação contínua em cada disciplina constituída por três notas trimestrais que variam de zero à dez, resultantes de, pelo menos, duas avaliações de aproveitamento. No caso das disciplinas de Oficina da Palavra, Artes Visuais, Cênicas e Música a avaliação será expressa por meio de conceitos: muito bom, bom, regular, deficiente e insuficiente.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, a avaliação se dá por meio de relatórios individuais que contém avaliação descritiva abarcando a construção de hábitos, atitudes e socialização, desempenho do aluno conforme objetivos formulados para cada disciplina.

2.1.3 O Colégio Pedro II⁵

O Colégio Pedro II (CPII) foi inaugurado em 1837. A partir de 1981, em virtude da elevação do quantitativo de inscritos para o ingresso na instituição, houve um aumento na oferta e as seções foram nomeadas como Unidades Escolares, complementadas com o nome do bairro no qual estavam situadas. Atualmente, o CPII possui 14 *campi* e o Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo.

Trabalha com a oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – em seus primeiro e segundo segmentos –, Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no que concerne à Educação Básica, contando ainda, com cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

O **campus do Centro** fica localizado no centro do Rio de Janeiro e foi fundado em 2 de dezembro de 1837. Os cursos oferecidos são: anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Ensino Médio (da 1ª a 3ª série), PROEJA/Ensino Médio Profissionalizante de Jovens e Adultos em Técnico Administrativo (da 1ª a 3ª série) e Assistente Administrativo (da 1ª a 3ª série). São ofertados, também, os seguintes cursos de pós-graduação *lato sensu*:

⁵ Os dados aqui apresentados foram extraídos do site oficial do Colégio Pedro II: <www.cp2.g12.br/>. Acesso em: 17 nov. 2019.

Especializações em Ciências Sociais e Educação Básica, Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, História da África, Ensino de História e em Ensino de Química.

O *campus* de **São Cristóvão I** foi fundado em 1984 e foi o pioneiro na oferta dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho desenvolvido no *campus* se dá com turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O *campus* **São Cristóvão II** atende aos alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), enquanto o *campus* **São Cristóvão III**, criado em 1999, trabalha com Ensino Médio Regular – 1ª a 3ª séries e Ensino Médio Integrado: Técnico em Desenvolvimento de Sistemas e Técnico em Meio Ambiente.

Humaitá I é o *campus* cuja fundação ocorreu em 1985, fica situado no bairro do Humaitá, na zona sul do Rio de Janeiro. Oferece os cursos do primeiro segmento do Ensino Fundamental (de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). **Humaitá II** foi inaugurado em 1952 e oferece o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio Regular (1º a 3º séries).

O *campus* **Engenho Novo I** foi fundado em 6 de julho de 1986 e os cursos oferecidos são de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O *campus* **Engenho Novo II** foi fundado em março de 1952 e oferta os seguintes cursos: Ensino Fundamental (a partir do 6º ano); Ensino Médio Regular; Ensino Médio Integrado; Ensino Médio Integrado à Formação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

O *campus* **Tijuca I** foi inaugurado em 1987 e desde então se dedica às crianças em turmas do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). O *campus* **Tijuca II** foi criado em 1957 e está voltado para o segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); Ensino Médio Regular (1ª a 3ª séries); Ensino Médio Integrado (Técnico em Administração e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas) e PROEJA (Técnico em Administração e Técnico – Assistente Administrativo).

O *campus* **Niterói** fica localizado no bairro do Barreto e foi inaugurado no ano de 2004 com atendimento exclusivo, até o momento, ao Ensino Médio Regular (1ª a 3ª séries).

O *campus* **Duque de Caxias** fica localizado no primeiro distrito de Duque de Caxias, foi fundado em meados de 2007 e oferece os seguintes cursos: Ensino Médio Regular: 1ª a 3ª séries, Ensino Médio Integrado em Técnico em Desenvolvimento de Sistemas: 1ª a 3ª séries, Ensino Médio Integrado em Técnico em Administração: 1ª a 3ª séries, PROEJA – Técnico em administração: 1ª a 3ª séries e PROEJA – Assistente Administrativo: 2 anos.

O *campus* **Realengo I** teve sua fundação datada do ano de 2010. O atendimento à Educação Infantil era realizado neste *campus*, todavia, em 2014, ela deixou de fazer parte do

campus Realengo I que passou a atender de modo exclusivo o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). O ***campus* Realengo II** foi fundado em 6 de abril de 2004 e oferece os cursos de segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); Ensino Médio Regular (1ª a 3ª séries); Ensino Médio Integrado/Técnico em Instrumentos Musicais (1ª a 3ª séries); PROEJA: Técnico em Administração, Técnico em Manutenção e Suporte de Informática. O **Centro de Referência em Educação Infantil de Realengo** atende aos grupamentos III (3 anos); IV (4 anos) e V (5 anos).

Conforme apresentado, os anos iniciais do Ensino Fundamental são oferecidos em cinco dos quatorze *campi*, distribuídos em cento e vinte turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. O ingresso dos alunos no primeiro ano se dá por meio de sorteio. O corpo docente, em todas as unidades, reúne-se semanalmente em planejamento coletivo organizado por ano ou por área disciplinar, de modo a discutir as práticas pedagógicas desenvolvidas.

No que tange às concepções, práticas e propostas de alfabetização, a fundamentação do CPII apresenta como finalidade a expressão de práticas de linguagem relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever. A organização da proposta se dá em torno de quatro eixos: linguagem oral, linguagem escrita, análise e reflexão linguísticas.

Suas propostas têm como contorno a discursividade, abrangendo a fala, a escuta, a leitura e a escrita. Há a divisão de gêneros discursivos ao longo do ano e entre as turmas, porém, tal divisão não se dá de modo rígido, seu desenvolvimento transcorre do interesse manifestado no trabalho realizado, espera-se que ao final do primeiro segmento do Ensino Fundamental o estudante tenha a oportunidade de ampliar seus repertórios.

A partir de uma compreensão de alfabetização como processual e contínua, a escola propõe uma imersão na leitura e na escrita, considerando a heterogeneidade dos sujeitos e ressaltando que o processo não é linear. Há o investimento, desde o primeiro ano, na reflexão da criança sobre a linguagem. São estimuladas situações nas quais os alunos, de fato, tenham que escrever, considerando o que os conhecimentos gramaticais e ortográficos são graduais.

No que tange ao processo de avaliação, do 1º ao 3º ano, o desempenho dos estudantes é registrado sob a forma de fichas individuais, avaliado por meio de descritores. Enquanto no 4º e 5º anos, esse registro é realizado por meio de notas e conceitos, considerando descritores elaborados para cada período, por docentes de cada ano de escolaridade, bem como coordenação e orientação pedagógica.

2.2 DAS TRAJETÓRIAS DAS DOCENTES EM SITUAÇÃO DE INSERÇÃO PROFISSIONAL EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Tal como estabelecido para a pesquisa, todas as docentes entrevistadas são egressas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRJ. Conhecer suas trajetórias e percursos nos propicia a reflexão acerca da importância da narrativa no processo de construção do conhecimento.

Foram realizadas seis entrevistas por meio das quais as docentes narraram suas trajetórias, apresentando os seus percursos formativos. As entrevistas tornaram-se encontros marcados pelas lembranças extraídas da memória, acompanhadas de sorrisos e, em alguns casos, de lágrimas. Este acontecimento revelou-se formativo para todas as envolvidas – entrevistadora e entrevistadas – confirmando os postulados de Galvão (2005). Para esta autora, a narrativa propicia conhecer o pensamento experiencial do professor, visto que permite ao docente compreender causas e consequências de sua atuação, à medida que compartilha determinadas situações, criando estratégias pela via da reflexão e uma intrínseca relação entre investigação e formação confrontando os saberes diferenciados oriundos de aprendizagens personalizadas. Desse modo, a narrativa pode ser compreendida como forma de investigação, reflexão pedagógica e processo de formação, respectivamente.

A professora A atua como professora temporária⁶ no CAp da UFRJ desde 2018, tendo assumido, no ano de entrada, uma turma de terceiro ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

É psicóloga e pedagoga formada pela UFRJ. Inicialmente cursou Psicologia e na sequência Pedagogia. Exercia a função de Psicóloga na Secretaria de Assistência Social do Rio de Janeiro. Concluído o curso de Pedagogia, prestou concurso para seleção de professor temporário no CAp e, uma vez aprovada, solicitou licença sem vencimentos da função de Psicóloga. Atualmente, cursa o mestrado em Educação na UNIRIO. Essa apresentação é contada por ela do seguinte modo:

E aí, ano passado terminei a Pedagogia, né, eu coleí grau em março e aí abriu... quando abriu a seleção pro CAp pra professor substituto eu achei que poderia ser uma experiência interessante, né... E aí eu fiz a seleção e tal, e aí assim que eu entrei, é... passei na seleção eu pedi licença sem vencimentos no trabalho como psicóloga, porque enfim, já tava com várias questões lá e tal... nem tenho pretensão realmente de voltar pra lá não, sabe?! E... enfim, tô aí a quase um ano, eu entrei no CAp em

⁶ Professora temporária é o termo utilizado pela própria professora para referir-se à sua condição de professora substituta de uma docente que está em licença.

maio do ano passado, tô aí há quase um ano aí, começando a construir essa docência que é algo muito novo, né?! (Professora A – 16/04/2019).

A professora B atua na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na 7ª CRE, no CIEP Doutor Adelino da Palma Carlos desde o ano de 2018, no regime de quarenta horas de trabalho semanal, em turno único. Quando iniciou o curso de Pedagogia trabalhava na área de Telecomunicações. No decorrer do curso, surgiu a possibilidade de estagiar na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro como mediadora, através de contrato para estágio não curricular. Imersa nessa experiência e no curso, fez o concurso para professor na mesma rede, sendo aprovada e chamada em 2018. Inicialmente assumiu a turma de terceiro ano e, no ano seguinte, uma turma de primeiro ano. Em suas palavras:

Então, assim que eu já tava pra me formar, eu tava perto de me formar, eu tentei o concurso pra prefeitura do Rio e durante o processo seletivo eu fui também terminando a faculdade aí consegui passar pra professora, e hoje aí eu entrei no início do ano passado como professora mesmo. Aí, ano passado eu entrei já com uma turminha de segundo ano, então já era ciclo de alfabetização e esse ano tô com uma turma de primeiro ano. (Professora B – 18/04/2019).

A professora C também atua na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde ingressou mediante concurso público no ano de 2017. Atuando desde então na Escola Municipal Temistocles Dalmacio Pereira, na 6ª CRE, com turmas de 2º e 3º anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, no regime de quarenta horas de trabalho semanal, em turno único. No decorrer do curso de Pedagogia, dedicou-se à iniciação científica, ingressando logo no primeiro ano de graduação em um grupo de pesquisa. Também realizou intercâmbio e monitorias, tal como ela mesma conta:

Então, assim, eu fiz tudo isso na graduação e fui envolvida com pesquisa pensando o professor, atuando em inserção profissional, ao longo de toda a minha graduação e aí fiquei me envolvendo em eventos e tudo isso que um programa de iniciação científica fez. E então, assim, isso foi basicamente a minha graduação. E aí eu pensei: “Não, tenho que dar prosseguimento ao estudo, né?!”. E aí, eu me formei e entrei logo no Mestrado, né... emendei a Graduação com o Mestrado e a Giseli era alguém que estava muito próximo daquilo que...das minhas inquietações, das minhas áreas de interesse que era de Didática e Formação de Professores. E aí eu emendei logo no Mestrado, fazendo é... uma pesquisa tentando entender como os professores formadores mobilizavam sua base de conhecimento profissional docente pra formar licenciandos em professores. (Professora C – 21/06/2019).

A professora D, tal como B e C, atua na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde ingressou em 2018, no regime de quarenta horas de trabalho semanal e passou a trabalhar

em um curto período em uma escola com o quarto ano do Ensino Fundamental e, posteriormente, iniciou o trabalho no CIEP Professor Darcy Ribeiro, na 9ª CRE, com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental.

Cursou Pedagogia com forte interesse na área de Pedagogia empresarial, todavia, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi decisivo em seu percurso da formação inicial para que o seu interesse se voltasse para a docência.

(No PIBID) Eu trabalhei em duas escolas, no Pedro II com a professora Glória, ela era professora de literatura, era uma turma de segundo ano, eu acho, ela dava aula em outras séries, mas eu acho que eu ficava no segundo. Trabalhava muito a temática africana, tinha a história do Kiriku, né?! Dos outros animais, então a gente fez junto com ela todo um trabalho de desconstrução dos estereótipos, de como eles se enxergavam. Aprendi bastante com ela também. Com a Gloria não tinha tanto essa experiência de alfabetização, né, porque era mais literatura. Lá na outra escola não, já teve...então foi quando eu tive mais contato do que no Pedro II que era outro...é diferente das outras escolas públicas, né, então foram experiências bem diversificadas e ricas! (PROFESSORA D - 22/07/2019)

A professora E, diferente das demais, ingressou no curso de Pedagogia após experiência de trabalho acumulada em algumas empresas, na área de Contabilidade. É casada e mãe de um filho. Tinha interesse em ser militar, mas o fato de ser casada com um a fez pensar em outras alternativas. Foi quando teve a possibilidade de trabalhar como secretária escolar em instituição privada de ensino, o que a impulsionou a procurar um curso de Pedagogia.

E eu falei “eu não fiz o ENEM, não vou fazer a discursiva de jeito nenhum!”. E aí meu primo, meu primo que tem a idade do meu filho, a gente tava meio que estudando e embora meu filho que deveria estar estudando comigo a gente...ele não queria...eu tava estudando com meu primo. Ele falou “não, você vai! Como não vai? Vai...vai fazer a prova, sim, vamos lá!”. E aí, eu acabei fazendo. E aí, eu consegui entrar na faculdade, na última...no último ano que teve a prova discursiva, né...E quando eu entrei que eu falei pra diretora, eu fui dar uma satisfação pra ela “olha...eu queria avisar que eu passei, fiz a minha matrícula e vou começar!” Porque também foi tudo rápido, porque eu entrei é...como se fala? Reclassificação. E eu tinha até pedido pra noite a matrícula, mas eu pedi pra de manhã porque tava tendo mais vaga pra de manhã. E eu trabalhava realmente na parte da tarde e nisso quando eu fui ver tava lá meu nome. E aí eu liguei pra casa do meu primo “Abre aí e vê se é verdade” (risos) “É meu nome que tá aí mesmo? Me diz porque eu não to acreditando!”. “É prima...é você mesmo! Parabéns, você conseguiu!”. Então assim, foi tudo muito, assim, inesperado. (Professora E – 25/07/2019).

Atualmente, a professora trabalha no Colégio Pedro II na condição de professora substituta, atuando em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental.

A professora F é docente no CAP da UFRJ, atuando em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental e narra que desde muito cedo

[...] por causa da escola, da comunidade que eu cresci, judaica, eu sempre fiz parte de um movimento juvenil judaico e aí eu me tornei, ao longo dos anos, educadora não formal no movimento juvenil judaico. E aí, desde a minha participação nesse movimento me identificava, assim, com a educação não formal e aí nesse momento eu não vislumbrava uma atuação profissional... Eu sabia que eu tinha essa área de interesse. E aí, por conta desse movimento, eu fui fazer um intercâmbio cultural para Israel e lá eu tive contato com algumas instituições de ensino formal, assim, no Ensino Superior é... de formação... licenciatura em Pedagogia. (Professora F – 27/08/2019)

Ao longo de seu percurso na universidade participou de grupos de pesquisa, inicialmente voltados para a Sociologia e posteriormente para a Didática e Formação Docente, em movimentos estudantis e em estágios para além dos obrigatórios, trabalhando com neuroreabilitação.

Conhecer os percursos docentes, a partir de suas narrativas, é um processo importante à medida que auxilia na desconstrução de uma concepção de narrativa como uma sequência de eventos desconectados e nos permitem notar as tramas envolvidas nas histórias dos sujeitos e suas imbricações em seu processo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, ela não tem como foco apenas sua organização textual, mas a organização da experiência humana, suas apreciações, fazeres e saberes.

2.3 A ESCOLHA PELA DOCÊNCIA

A escolha da profissão é um processo complexo que engloba as especificidades e subjetividades dos sujeitos, bem como as condições do trabalho pretendido. Ludke e Boing (2004) apontam a perda de prestígio, respeito e condições de trabalho e satisfação em relação ao magistério, como elementos que contribuem para dificuldades no que tange à escolha pela docência como profissão.

A partir das narrativas das professoras, foi possível observar que uma delas sempre almejou à docência como profissão, outras identificavam-se com a área, mas não cogitavam exercê-la e outras jamais imaginaram que seriam professoras. Analisar tais narrativas nos fornece subsídios para refletir acerca das condições nas quais a profissão se desenvolve, bem como as trajetórias particulares no processo de escolha da docência.

Das seis docentes, apenas uma declarou que sempre desejou ser professora, tal como se pode notar na fala da professora C:

Eu sempre quis ser professora, sempre me identifiquei com a carreira, né...acho que quando eu optei pelo curso eu não tinha aquilo de vocação, nunca tive aquilo de "ah...nasci professora", mas sempre gostei dessa relação de ensino, então quando eu era criança eu brincava, escrevia, é... no portão da minha casa. Então, assim...eu me via sempre brincando com coisas de escola [...] Nunca pensei "ah, vou tentar outra área", sempre foi mesmo a área de educação e não numa licenciatura outra, pensei mesmo em me formar de um modo mais generalista com educação. (Professora C – 21/06/2019).

O “sempre desejar ser professora” não pode ser confundido com uma perspectiva de vocação ou sacerdócio na educação. Tardif (2013) aponta que as concepções de docência que ainda circulam no Brasil são as de vocação, ofício e profissão. A convivência com perspectivas que vinculam a educação a um prisma missionário se dá, de acordo com o autor, pelo fato de o ensino ser um ofício cuja “evolução é lenta quando comparado, por exemplo, ao trabalho industrial e ao trabalho tecnológico” (TARDIF, 2013, p. 554).

Apesar de existir uma expressão de desejo prévio do sujeito de ser docente, se faz necessária a defesa da docência como uma profissão com uma base de conhecimentos específicos que demanda uma formação contínua e própria.

A professora C, talvez porque tenha passado pelo curso de Pedagogia, é bastante cuidadosa em defender o seu interesse originário pela área sem vinculá-lo à ideia vocacional.

Duas docentes mencionaram que nunca quiseram tornar-se professoras: a professora D e a professora E.

Então, eu nunca quis ser professora, na verdade eu é... a parte de escolher o curso eu queria psicologia, cheguei a fazer o vestibular umas duas vezes para Psicologia. Aí na última vez que eu fui tentar eu botei para Pedagogia. (Professora D – 22/07/2019).

Eu nunca quis ser professora. (Professora E – 25/07/2019).

Embora tenham narrado que jamais desejaram a profissão docente, em suas trajetórias, houve percursos que as encaminharam para a docência. A professora D demonstra que a influência familiar foi um aspecto para escolher a docência, uma vez que sua mãe é professora.

Acho que é uma influência, né? Porque minha mãe trabalha na escola, minha irmã também, aqui em casa só meu pai que é da área da saúde. Então, eu fiz, passei e comecei a fazer. Quando eu comecei e a psicologia que tinha dentro da educação eu já vi que não era pra eu fazer o curso de Psicologia, que até é muito comum em quem faz Pedagogia tendo escolhido a Psicologia. (Professora D – 22/07/2019).

Ao longo de seu relato, fica evidente que não gostaria de cursar Pedagogia, optara pela Psicologia, sem conseguir ingressar pelo vestibular. Todavia, ao iniciar o curso de Pedagogia,

a partir da Psicologia estudada no curso, a docente afirma que percebeu que não se identificava com a Psicologia como pensara.

As influências externas também constituem um dos fatores para que a professora E deixasse o “eu nunca serei professora” para o “tornei-me professora”. No contexto da empresa na qual trabalhava, a professora menciona que havia uma pessoa que trabalhava com a recepção dos profissionais e os cursos de aperfeiçoamento deles.

[...] eu fiquei muito próxima dela. Nisso, é... conversando eu fui perguntando em que que ela era formada, o que precisava pra trabalhar com aquilo e aí eu descobri que ela era Pedagoga. E aí eu achei muito interessante, porque aí eu via dentro da empresa eu via várias vezes a inserção desse grupo junto ao nosso trabalho e eu gostava muito desse trabalho. Eu achava muito interessante. É o que eu falo pros outros “eu tenho que trabalhar com gente!”. (risos) Aí... eu fiquei com aquilo na cabeça, eu falei “legal isso, acho que vou fazer Pedagogia!”, pensando eu... fiquei em dúvida ainda entre Psicologia e Pedagogia. Porque Psicologia era outra...uma outra carreira que eu poderia trabalhar também com a mesma coisa! E eu sempre trabalhando com atendimento...tudo a ver... porque eu vinha dali que era uma coisa que eu gostava! (Professora E – 25/07/2019).

A professora E optou pelo curso de Pedagogia, uma vez que o curso de Psicologia possuía horários que dificultariam seu trabalho. Ora, nesse contexto a opção não fora – ainda – a docência. Essa escolha pela docência deu-se posteriormente, através do PIBID e do contato e da troca de experiências com as professoras das escolas e da universidade, conforme ela destaca:

O meu divisor de águas que foi o PIBID, né, que aí como eu disse que aí eu tive uma crise existencial “como é que eu vou me formar naquilo que eu não quero ser?”. (risos). Eu quero trabalhar, mas eu não quero ser professora, sabe?! Eu não via aquela função como professora, mas ela é uma professora... É possível sim, agora existe uma necessidade de investimento da minha parte! Não é aquela coisa de varinha de condão que quando você nasce alguém vai lá “não, ela vai ser professora”. É uma construção, né?! [...] É... escrevi minha monografia sobre o PIBID e a diferença que faz na nossa formação porque foi o que aconteceu comigo! E hoje eu sou professora, né?! (Professora E – 25/07/2019)

Conforme salientado por Lüdke e Boing (2004), a docência é uma profissão cujo prestígio está em queda, dada as condições de trabalho e precarizações vivenciadas que podem acabar por não fomentar a atração e retenção de profissionais na docência. No entanto, no caso da professora E, a expressão “nunca quis ser professora” não é justificada pelas condições de trabalho, mas pelo fato de apreciar em demasia o trabalho de seus professores e não se considerar capaz de “ser como eles”.

Professora não era minha meta! Não... não conseguia me ver (risos). Na monografia eu falo é... é algo que eu não conseguia me ver! Eu uso... uso até hoje essa observação dos meus professores do Ensino Fundamental, sabe? Quando eu falo, eu falo “a minha escola!”. Eu tenho um carinho muito grande. Que aí eu fui fazer uma reflexão muito grande de tudo que eu tinha passado, por causa da minha fala... o que tava acontecendo...por que eu não conseguia me ver como professor? Porque eu colocava os meus professores num patamar tão alto, sabe? Que pra mim era algo muito além do que eu poderia fazer.... chegar... sabe?! E eu falo “não...como é que eu vou ser igual ao meu professor?” (Professora E – 25/07/2019).

Conhecer as narrativas dos sujeitos propicia a reflexão sobre os percursos dos mesmos, ampliando as perspectivas e indo além de naturalizações arraigadas e vinculadas acerca da profissão docente, como a de que os sujeitos que dizem que nunca seriam professores necessariamente não o seriam por conta das condições de trabalho, uma vez que a narrativa tem a potência de captar a singularidade que pode escapar nas generalizações.

Uma das docentes, a docente F, mencionou não escolher a docência previamente, embora se interessasse pela área da educação.

Eu não diria que eu sempre quis ser professora, mas eu sempre tive interesse na área da educação. [...] Eu comecei a pensar a pedagogia como uma possibilidade de atuação profissional. Mas aí eu ainda tava bastante insegura, assim, se esse era um caminho que eu gostaria de seguir... Mas aí eu não pensava, assim... na atuação como professora. Porque eu tinha... o meu interesse inicial nesse movimento juvenil que eu fui formadora, né, de crianças e jovens. Então eu iniciei o curso, ainda, tendo uma visão, assim, muito ampliada sobre educação, sobre atuação do professor, sobre didática. Eu não tinha muito conhecimento, assim, de diferentes realidades. Então, nesse início, eu ainda não me imaginava professora. (Professora F – 27/08/2019).

Duas das docentes, A e B, relataram que a docência não se constituiu como suas primeiras opções.

E aí assim, eu não... eu... eu... realmente fui, entrei na Pedagogia mas não era assim tanto realmente interesse na docência, porque como Psicóloga eu comecei a trabalhar como mediadora escolar, né, numa escola acompanhando um caso específico de uma criança. E aí, é... eu também comecei a trabalhar como psicóloga numa escola, então, eu tinha muito interesse em me aprofundar mais nesse campo teórico da educação. Não fiz Pedagogia talvez pensando em ser especificamente professora, claro que assim, aos poucos a gente vai descobrindo. (Professora A – 16/04/2019).

[...] um pouco antes de trabalhar em empresa eu já tinha feito TELECOM e trabalhei como explicadora, pra fazer um bico, ganhar um dinheirinho e ali eu tive vontade de me formar como professora. [...] ser professora não foi minha primeira opção. Eu pensava sempre, coisa de família também né, apesar do meu pai ser professor, mas meu pai também era professor, mas era um segundo emprego dele, era uma realização de sonho porque ele também trabalhava como técnico químico. Então assim, lá a gente não teve essa referência de assim “seja um professor”, não foi muito isso, né. Era sempre aquela coisa: “Faz um curso técnico”, “Tem que sair com um emprego”, tem que sair, então acabei fazendo telecomunicações pra sair com uma

profissão, que eu achava que ia me dar muito dinheiro, que eu ia ficar muito rica, aí foi quando eu fiz telecomunicações e fui trabalhar em empresa, mas acabei gostando de trabalhar com educação. (Professora B – 18/04/2019).

Apesar de não escolherem a docência como primeira opção profissional, as referidas entrevistadas, em seus diferentes percursos, foram se encontrando com o campo da Educação e ampliando a sua compreensão acerca das possibilidades advindas com o curso de Pedagogia. Conhecer as suas narrativas coopera para a compreensão de que os licenciandos que chegam às “instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios” (MARCELO, 2009, p. 13). Suas trajetórias são importantes para problematizar o desenvolvimento profissional e, no caso específico da presente pesquisa, a fase da inserção.

2.4 O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR

O desenvolvimento profissional do professor, segundo Marcelo Garcia (2009), é um processo coletivo e individual. É uma construção profissional que se desenvolve ao longo de suas carreiras.

Mas assim, eu entrei e tô gostando muito, assim, sabe? Eu tô realmente me descobrindo aí professora, assim. Tá sendo assim, bem bacana assim. (Professora A – 16/04/2019).

O “descobrir-se” professor engloba a mobilização de saberes prévios que o docente possui, transformando-o em fundamento do agir informado (ROLDÃO, 2007), isto é, ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros. Não se limita a uma técnica ou vocação, consiste em uma profissão com um saber específico e complexo construído ao longo do percurso, do processo de tornar-se professor (MARCELO GARCIA, 2009).

A docência, segundo Tardif (2005), é um trabalho com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Essa constituição do humano no trabalho docente nos revela que seu trabalho não é composto por matéria inerte, mas de relações humanas. Sendo assim, as relações estabelecidas no contexto escolar são importantes para o processo de formação do professor, questão evidenciada nas falas das professoras.

Depois então que eu comecei a ter esse convívio com a minha escola, que aí você trabalhando em escola que você consegue, é ... é ... pegar tudo que você vê na faculdade e vê na realidade. Então isso foi muito bom, também, pra mim. Aí eu falei “é vou ficar mesmo, vou ficar na educação.” (Professora B – 18/04/2019).

No processo de formação docente, as experiências de campo têm um papel relevante, todavia, seus modos de organização e apropriações podem limitar suas potencialidades efetivas. Zeichner (2010, p. 484) afirma que as pesquisas têm evidenciado que as experiências de campo são ocasiões nas quais se efetivam o processo de aprendizagem docente, não se restringem a períodos nos quais os professores em formação podem “demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas”. Ao mencionar o que considerava importante no contexto de sua formação, a Professora C apresentou os estágios que realizou – obrigatórios ou não – como espaços de socialização e convivência com o cotidiano escolar importantes em seu percurso.

Então, assim, talvez a minha primeira é... socialização, vamos dizer assim, né, com o cotidiano das escolas foi nesse momento. Em que eu pude ser estagiária de Educação Especial e depois estagiária de Reforço Escolar. (Professora C – 21/06/2019)

É preciso criar condições para que professores em formação inicial e professores experientes possam refletir juntos e compartilhar saberes sobre seu trabalho, privilegiando um processo de imersão na prática. Campelo e Cruz (2019) afirmam que para tal não é necessário apenas uma ampliação da carga horária dos licenciandos nos estágios, mas a problematização das experiências vivenciadas por eles.

Nesse sentido, as narrativas dos sujeitos trazem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como um importante momento de sua formação – das seis entrevistadas, três destacaram o programa em sua formação. A partir de suas falas, é possível depreender três reflexões acerca do programa: a diferença entre o PIBID e o estágio obrigatório; as trocas plurais vivenciadas e a importância do mesmo para a escolha da docência como profissão.

O PIBID UFRJ Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental com ênfase na alfabetização, leitura e escrita, mencionado pelas professoras D, E e F em suas narrativas, teve seu início em agosto de 2012, cumprindo o edital 11/2012.

O desenvolvimento do trabalho era marcado pela observação participante, planejamento em conjunto com os pares e as professoras supervisoras e confecção dos materiais didáticos, realização das atividades e filmagem das mesmas, análise das filmagens entre os pares e escritas reflexivas sobre as práticas, tal como relatado por Cruz (2019).

Esse percurso contribuiu para um processo dialógico de formação e uma continuidade na aprendizagem profissional, bem como para a articulação entre a universidade e a escola, uma vez que a universidade não é o campo da formação e a escola da atuação, exclusivamente.

Ambos se constituem como campos de formação e atuação, de saberes e fazeres e de afirmação da indissociabilidade entre teoria e prática. Tal aproximação emerge como uma demanda da formação profissional, uma vez que a escola é “indubitavelmente um campo estratégico de formação de professores” (CRUZ, 2019, p. 25).

Ao longo da história da formação docente, os estágios supervisionados têm adotado a função de serem espaços de articulação com a escola e de formação junto a ela, contribuindo para o conhecimento do trabalho do professor, bem como a socialização com seu cotidiano. Apesar da importância do estágio como espaço de formação do professor, faz-se necessário refletir acerca de um processo de estágio que contemple para além da carga horária prevista pela CNE nº 02 de 2015⁷, uma estrutura que forneça o aporte necessário para que a troca efetivamente ocorra, abarcando a potencialidade dos estágios supervisionados, visto que, as limitações na articulação entre docentes e licenciandos complexifica e reduz a potência formativa dos estágios. Conforme narra a professora E:

E aí quando eu entrei pro PIBID, que aí você vai pra sala de aula e aí você tem aquela troca, não só... porque há uma diferença, é completamente diferente do estágio, eu falo isso na minha monografia, que a... a... no estágio você fica como uma intrusa, você fica no canto da sala, os professores acham que você tá ali só pra observar ele, né?! E aí não troca com você, né... não fala nada. Já no PIBID não, o professor com quem você tá na sala de aula vai pra Universidade. E você tem esse momento de troca antes, porque você prepara a aula junto com o professor, né... nessa reunião e depois você vai pra sala de aula. E trabalha com o professor lá! Aí... é... e lá não te exclui! Você não fica lá jogada no canto da sala, você faz parte do trabalho, né?! Você tá incluído naquela dinâmica. Então, é totalmente diferente! (Professora E – 25/07/2019.).

Há dois aspectos que precisam ser salientados acerca da relação que as professoras fazem entre o PIBID e os estágios supervisionados: o primeiro diz respeito à estrutura do PIBID e o segundo à interação com o professor regente nos estágios supervisionados.

A estrutura do PIBID não abrange todos os estudantes e todas as escolas que os estágios supervisionados contemplam, nesse sentido, a organização se dá com um corpo menor de sujeitos, o que pode favorecer sua organização, além das bolsas envolvidas e uma estrutura que subsidia uma troca com os pares.

No tocante à interação com os professores regentes nos estágios supervisionados, sobre o qual a professora E apresentou o distanciamento como característica, é importante ressaltar que as condições as quais os docentes estão submetidos e suas rotinas com múltiplas demandas,

⁷ É importante destacar que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Base Nacional Comum de Formação de Professores, promulgada pela Resolução 2/2019 de 19/12/2019.

falta de tempo de planejamento – em algumas escolas – dificulta o processo de planejar sozinho, quiçá planejar junto ao estagiário, o que demandaria mais tempo ainda, em tese.

Nesse sentido, tecemos este comentário de modo a marcar que a não partilha não necessariamente consiste em uma opção consciente e efetiva do professor, visto que no âmbito de suas demandas e falta de estrutura enxergar-se como formador pode tornar-se complexo.

A troca com os professores foi destacada, na narrativa da professora E, como critério para definir a experiência com o PIBID como mais satisfatória à sua formação em relação ao estágio supervisionado. No âmbito do PIBID, essas trocas são favorecidas em um movimento dialógico no qual o licenciando planeja junto com o professor, reflete e registra tal processo, essa articulação e troca foi evidenciada no discurso das professoras que participaram no PIBID, que destacaram a importância da partilha no processo de formação.

Em estudo desenvolvido por Campelo e Cruz (2019), foi possível identificar no PIBID indícios de mobilização para um processo de desprivatização da prática por meio de uma intencionalidade na promoção de desenvolvimento profissional pela via da troca englobando professores em níveis de formação distintos em trabalho coletivo de reflexão e ação. A troca e a intencionalidade presentes nesses percursos fazem do PIBID, de acordo com as narrativas das professoras, um elemento importante na escolha da docência como profissão.

Eu acho que, assim, o que fez a diferença foi que eu iniciei no PIBID. Porque aí no PIBID eu entrei logo no segundo ano da graduação, em 2012. Eu iniciei a graduação em 2011 o curso de Pedagogia e em 2012 eu entrei no PIBID. Aí no PIBID eu ainda não tinha começado os estágios, eu tava começando a cursar Didática e foi no PIBID que eu tive esse contato com a sala de aula, de novo. E aí que iniciou em mim esse interesse pela educação e o interesse pela sala de aula. Aí que eu me vi, novamente, assim, pensando na atuação como professora e daí pra frente só cresceu a vontade de atuar em sala de aula! (Professora F – 27/08/2019).

Portanto, as narrativas das docentes acerca de suas trajetórias propiciam a reflexão acerca das lições do percurso, lições que reverberam nas práticas e na constituição do profissional que são e serão. Tais lições foram organizadas nos eixos das especificidades de suas trajetórias, a escolha pela docência e o processo de tornar-se professor. Em todos os pontos apresentados, a troca entre os pares mostrou-se fundamental para o processo de desenvolvimento profissional, nesse sentido é preciso criar condições para que as paredes entre as salas de aula e seus muros sejam diluídos e pontes sejam construídas de modo a permitir que o docente abra sua docência para outro, em um processo de troca e socialização que conceba a escola – e não só a universidade – como espaço de formação do futuro professor. Para tal, é

necessária a criação de políticas públicas e de uma estrutura que não estimule o isolamento docente, mas a partilha.

Ao partilharem seus percursos, as professoras revisitaram experiências que foram importantes para seu processo de desenvolvimento profissional, tais experiências englobam trocas, descobertas, aprendizagens intensas, inquietações de ordens diversas – no caso específico dessa pesquisa acerca do processo de alfabetização e da inserção profissional – e formas de enfrentamento que se configuram como fonte importante para refletir acerca do processo de inserção profissional e do impacto desse período na trajetória do professor.

3 “GENTE, ESSAS CRIANÇAS TÊM QUE APRENDER A LER!”

Eu chego em casa todo o dia pensando “Gente, essas crianças têm que aprender a ler e tem que aprender a escrever” (risos). Porque você fica assim “Se chegar ao final do ano e eu não conseguir mudar nada, é muito frustrante, entendeu? Porque eu acho que você ensinar a ler e a escrever é uma responsabilidade muito grande. (Professora B – 18/04/2019)

O presente capítulo versa sobre perspectivas docentes acerca do processo de alfabetização, leitura e escrita bem como as inquietações geradas pela condição de ser professora atuando em turmas do primeiro ao terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir do narrado, foi possível depreender três eixos centrais que norteiam a organização deste capítulo: i - perspectivas e práticas de alfabetização, leitura e escrita; ii - inquietações de professoras regentes acerca do processo de alfabetização; e iii - formas de enfrentamento das mesmas.

No âmbito do primeiro eixo, são apresentadas as visões das professoras sobre o que é alfabetizar; no segundo, abordamos as inquietações apresentadas pelas docentes que compreendem quatro aspectos, a partir das recorrências nas narrativas: heterogeneidade das turmas, a gerência de conflitos, a inexperiência profissional, expectativas e cobranças pessoais; o terceiro eixo consiste nas estratégias desenvolvidas frente às inquietações relatadas.

3.1 PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

Historicamente o ato de alfabetizar tem sido marcado pela definição de uma metodologia e uma sequência de passos a serem seguidos, visão que está articulada a uma

concepção de linguagem desvinculada do sujeito. No entanto, as pesquisas têm apresentado o papel ativo dos sujeitos no desenvolvimento da linguagem (GOULART, 2000, p. 160). Bakhtin (2006) denuncia um distanciamento das funções sociais da língua e da realidade viva da mesma a partir da compreensão dela como um mero sistema de formas. Desse modo, tal como propõe o autor, é preciso refletir acerca do processo de alfabetização, leitura e escrita distanciando-se das prescrições e aproximando-se das culturas, dos processos, dos sentidos e da heterogeneidade.

Nesse contínuo movimento de problematização, conhecer as perspectivas docentes acerca do que é alfabetizar se constitui como um caminho relevante no tocante a aproximar-se dos sentidos e da pluralidade de concepções, percebendo suas narrativas como um processo de reflexão pedagógica que propicia análise de suas próprias práticas bem como de nossos cotidianos.

Ao serem indagadas sobre o que significava o processo de alfabetização, as professoras apresentaram seus prismas e dentre as palavras mais utilizadas percebemos: desafio e responsabilidade, citadas por todas as professoras participantes da pesquisa e, em três casos, mencionadas mais de uma vez. Segundo Goulart (2014, p. 39), para que novas perspectivas de trabalho possam emergir, é necessário redimensionar nossa compreensão no que tange ao desafio do processo de alfabetização, deixando uma visão de “aprender a ler e a escrever”, que se articula com determinação e precisão; e se aproximando de uma perspectiva de “ler e escrever para aprender”, englobando sentidos, precariedades, culturas e pluralidade. Pensando desta forma, o desafio no que tange à alfabetização extrapola a compreensão do código e abrange questões sociais mais amplas, tornando o processo mais complexo, contextualizado e plural, tal como menciona Freire (1985): a leitura da palavra decorre de uma leitura de mundo e não o contrário.

Ensinar uma criança a ler e escrever, assim, eu acho que além da... do... decifrar os códigos, né, juntar letras e tal eu acho também que é a questão da leitura de mundo, é conseguir é, assim... viver mesmo no ambiente dela. Eu acho que é você proporcionar a leitura de mundo também de ambientes diferentes do que a criança, né, está inserida. (Professora B – 18/04/2019)

A alfabetização, nesse sentido, não é oriunda de uma junção de códigos que não fazem sentido para o educando e a responsabilidade docente não é homogênea e estática, ela é viva à medida que se configura como uma responsabilidade para com todos e com cada um.

Eu não quero que todos saibam escrevendo da mesma maneira, lendo da mesma maneira... eu quero que eles reconheçam a importância disso na vida deles e que eles saibam porquê... como eles podem usar isso no dia a dia, qual o significado disso no dia a dia deles é contextualizado a vida de cada um que vai ser sempre diferente! E isso é muito difícil! (risos) Não sei se eu me expliquei, mas assim, no geral é isso! (Professora F – 27/08/2019)

Ao considerar as especificidades de cada criança e que sua relação com a linguagem não é inerte, o “desafio” mencionado pelas docentes ultrapassa um processo de mecanização e abrange as relações com as experiências de vida dos sujeitos.

Então, eu acho que é um dos maiores desafios pra mim em termos de educação é esse (alfabetizar), assim. Eu considero um desafio muito grande, porque assim... é... a gente, assim, eu acho que a gente fica numa responsabilidade, assim, muito, muito grande assim, sabe?! Eu sinto esse peso muito forte! (Professora A – 16/04/2019)

Assim, quando eu entrei eu sempre pensava “nossa, é muita responsabilidade!”, né?! (Professora D – 22/07/2019).

Nas narrativas das docentes, percebemos a “responsabilidade” atrelada a uma cobrança pessoal em relação ao seu trabalho – aspecto que será abordado posteriormente ao tratar das inquietações acerca do processo de alfabetização e os “desafios” articulados com a heterogeneidade das turmas e a complexidade do ato de alfabetizar ou de “ensinar”.

Roldão (2007) trabalha a noção de ensinar como “fazer aprender alguma coisa a alguém”, questão desafiadora, tendo em vista que:

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo (ROLDÃO, 2007, p. 102).

O processo de mediação não é inato, logo, demanda uma formação específica, tal como a referida autora discute. Por conseguinte, o curso de Pedagogia precisa configurar-se como um espaço, e não o único, no qual os estudantes poderão criar estratégias para refletir sobre o que é específico da profissão docente, bem como suporte para continuar pesquisando e aprendendo para além do âmbito da formação inicial, visto que a mesma não compete dar conta da totalidade da formação. Nesse sentido, a experiência emerge como uma aliada imprescindível, tal como se pode notar na fala a seguir:

[...] em termos do que eu aprendi na faculdade não é que eu não aproveitei! Eu aproveitei! Mas eu acho que acaba sendo muito na experiência do dia a dia que eu aprendo. (Professora D – 22/07/2019).

Com base nas considerações de Tardif (2005), podemos afirmar que os saberes docentes não se restringem a um bloco circunscrito de conteúdos e não se limita aos saberes oriundos da formação inicial, posto que compreende também as aprendizagens vivenciadas no cotidiano do trabalho docente. Desse modo, a formação inicial não engloba todo processo formativo do professor, o que nos provoca a apontar como questão relevante para pesquisas subsequentes a análise das expectativas dos discentes acerca dos cursos de formação inicial, de modo a não exigir de tal formação o que a ela não compete, uma vez que “aprender a ensinar leva tempo e nunca se esgota” (Cochran-Smith, 2003). Todavia, isso não quer dizer que a formação inicial pode ser negligenciada. De modo algum! Ela cumpre um papel decisivo para o desenvolvimento profissional.

As falas a seguir demonstram como as professoras novatas participantes desta pesquisa se veem e identificam o modo de ser professora, tendo como referência a sua formação inicial.

Então, eu me lembro muito dessa... uma autora que me marcou muito em termos de leitura e tal é a Smolka, né, assim têm vários...eu até comprei um livro dela [...]. (Professora A – 16/04/2019).

Eu não sei explicar, assim, de modo sistemático o que eu faço, mas assim, eu acho que é uma realização pra mim. O meu contato, o meu único contato enquanto docente é com alfabetização, embora eu possa atuar com os outros anos de escolaridade do primeiro ano de escolaridade, mas eu acho algo incrível possibilitar que uma criança, e aí eu vou usar aqui Giseli diz lá né, fazer alguém aprender alguma coisa...Você quer ver aprender, né?! É uma coisa muito surreal [...] é uma loucura! (Professora C – 21/06/2019).

A gente monta... adquire alguns livros pra... pra... pra fazer uma quantidade, né, pra que cada semana eles peguem um livro pra casa pra ler, então, é justamente pra poder motivar! E aí isso já começa desde pequenininho, né? Agora, não tem coisa melhor! Eu tive essa experiência ainda no estágio. Eu vi aqueles olhinhos brilhando, sabe, e ele leu e depois ele disse “ih, consegui!”. Não tem, não tem coisa melhor! Como eu falo, é uma cachaça, é uma cachaça que é difícil deixar de tomar! (Professora E – 25/07/2019).

Então pra mim, eu tento respeitar muito cada momento e cada...e o significado pra elas...então pra mim o que significa ensinar uma criança a ler e a escrever significa compreender o significado que tem pra cada uma! E a partir disso compreender que o significado pra uma é diferente do significado pra outras. (Professora F – 27/08/2019).

Ao apresentarem o desenvolvimento de suas práticas, as professoras mencionaram concepções e ações que valorizam as particularidades de cada criança. A partir desses relatos, podemos identificar que a formação inicial forneceu subsídios para as docentes continuarem

pesquisando e aprendendo ao longo de seu percurso profissional, bem como seus saberes pessoais e saberes do cotidiano escolar, facilitando um processo de “reflexão didática” tal como recomenda Lerner (2002), uma vez que novas metodologias não resolvem – sozinhas – as questões e desafios do processo de alfabetização. Lerner (2002) propõe a enunciação e a análise das dificuldades antes da formulação de soluções. Assim,

Cabe-nos, então, continuar perguntando: qual é o objeto de estudo no processo de alfabetização? O sistema alfabético? A língua escrita? O discurso escrito? As práticas sociais de leitura e escrita? A transformação do sujeito pela escrita? Tudo isso? A aprendizagem da escrita precisa fazer sentido em nossas vidas, o sentido da transformação, da renovação político-social. O debate continua aberto. (GOULART, 2014, p. 48).

Ainda segundo Goulart (2014), a aprendizagem da leitura e da escrita tem se constituído historicamente como um desafio para a sociedade brasileira. A autora destaca que, no processo de alfabetização, a escola, por vezes, tem se articulado a um eixo simplificador que foca em gerar instruções unidirecionais e modos de fazer que se configuram quase como fórmulas que minimizam a potencialidade da aprendizagem e da vivência dos educandos. A escrita tem por característica a impregnação da vida social. Nesse sentido, há a articulação entre o aspecto social e a leitura e a escrita, separá-los implica em distinguir forma e conteúdo, reforçando cisões que historicamente complexificam e empobrecem o processo de alfabetização.

Ao analisarmos os processos imbricados na aprendizagem da leitura e da escrita, verificamos que o professor precisa enfrentar os aspectos referentes à sua complexidade defrontando-se com múltiplas questões. Além das situações com as quais, de modo geral, o professor em situação de inserção profissional precisa enfrentar tal como as aprendizagens intensas, o chamado “choque do real” – fase na qual há o enfrentamento de múltiplos desafios – como o conhecimento da realidade escolar, o desenvolvimento de sua identidade profissional, as particularidades da escola na qual o docente está inserido e o isolamento, conforme abordaremos mais especificamente no capítulo seguinte.

O processo de alfabetização é bastante exigente e demanda um movimento de reflexão em torno da aprendizagem da leitura e da escrita vinculada à heterogeneidade dos processos, dos sentidos e das culturas, tal como aponta Goulart (2014), pautada nos pressupostos bakhtinianos.

3.2 INQUIETAÇÕES DE PROFESSORAS REGENTES ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Apoiados nas narrativas das professoras sobre as inquietações no que tange à condição de serem professoras em inserção em turmas de alfabetização, foi possível identificar quatro inquietações: a primeira diz respeito à heterogeneidade das turmas; a segunda acerca dos conflitos discentes; a terceira sobre a inexperience profissional e a quarta se refere às expectativas e cobranças pessoais das próprias professoras.

3.2.1 “Cada grupo é de uma maneira”: a heterogeneidade como fator de inquietação

As crianças não possuem uma concepção homogênea da natureza da leitura e da escrita, seu percurso de construção do objeto textual é peculiar e próprio de cada uma delas (GOULART, 2000). Nesse sentido, enquanto docentes, não podemos pensar em formulações de práticas uniformes para atender à pluralidade. Reconhecer a importância da heterogeneidade com a qual o professor lida cotidianamente não minimiza a complexidade de trabalhar com essa característica, aspecto que foi evidenciado nas narrativas das docentes acerca do que lhes inquietava.

Então, trabalhar com pessoas é uma coisa muito complexa, porque quando você tá fazendo uma cadeira você manipula ali e acabou, tá feita a cadeira! Mas aí você chega com um aluno com um mau humor, sete horas com mau humor! “Não vou fazer isso!”, “Não sei o quê”... já chega querendo bater, já chega querendo né... E aí você pensa “poxa, hoje eu tinha isso pra fazer”, mas aí eu tenho que fazer e deixar a turma em condições de fazer isso que eu quero que eles façam, né?! Porque aí também não adianta eu ficar sozinha né, ou ficar também...é...negando que tenha ali alunos com vários conflitos e fingir que eu não tô vendo, porque senão eu nem vou dar aula e nem vou fazer com que eles aprendam, então, assim... é tudo muito complexo! (Professora C – 21/06/2019.)

Bem como Tardif (2005) aponta, o trabalho do professor é impregnado pelo humano, nesse sentido, o exemplo da cadeira – apresentado pela docente – nos permite conjecturar em alguns aspectos sobre o processo de confecção de uma cadeira que o distancia do trabalho com humanos, sobre humanos e para humanos. No que tange à confecção da cadeira, há um modo de fazer que é utilizado para a construção de todas as cadeiras, ainda que considerados os múltiplos *designers*, há um fazer específico que apresenta resultados esperados e processos iguais geram resultados homogêneos e o que dele se opõe é descartado ou refeito. No caso do trabalho docente, seu objeto é heterogêneo, pois cada sujeito é único e os processos de aprendizagens também são singulares. Desse modo, tratando-se do processo de alfabetização, dada a heterogeneidade com a qual o professor lida, práticas homogêneas não comportam a

diversidade, ao contrário, a silencia. Todavia, refletir em propostas que não são homogeneizantes e lidar com a pluralidade dos sujeitos não se configura como um processo simples, traduzindo-se em inquietações para as professoras que estão em situação de inserção profissional em turmas de alfabetização que participaram da pesquisa.

Mas aí uma das minhas inquietações, eu tenho esse grupo de crianças, tenho um grupo de crianças que já tá lendo com alguma dificuldade, mas leem, né!...Tem o grupo que tem dificuldade e tem o grupo que tá no meio... conhece as letras, conhece as sílabas, as palavras pequenas juntas, mas aí dá uma frase eles não sabem! (Professora D – 22/07/2019).

Cada grupo é de uma maneira... o tempo deles... (Professora E – 25/07/2019).

Ao reconhecer a diversidade com a qual trabalham, as docentes deixam perceber que essa pluralidade as inquieta no sentido de intencional propostas que auxiliem a todos os seus alunos, sem silenciar sua heterogeneidade. Todavia, no desenvolvimento do trabalho com as turmas, é complexo lidar com as distinções e ritmos próprios de cada aluno. Desse modo, no percurso do processo de alfabetização, ao se deparar com a heterogeneidade do grupo, dos ritmos de aprendizagens e das vivências, alguns professores usam como recurso, paradoxalmente, o trabalho de modo homogêneo, em função – por vezes – das condições de trabalho com as quais a maioria dos docentes precisa enfrentar, como a superlotação de salas, tempo de planejamento e a necessidade de trabalhar em mais de um local, de modo a complementar sua renda. O trabalho alfabetizador, nesse sentido, se configura como uma simplificação no modo de ensinar, sucumbindo à complexidade da alfabetização em um processo que desarticula práticas de escrita do movimento histórico e cultural no qual emergem (GOULART, 2014).

Frente à heterogeneidade como fator de inquietação, é preciso criar condições para que a reflexão sobre a alfabetização se distancie da noção de imposição de métodos e modelos e se aproxime da busca da compreensão dos processos de leitura e de escrita na teia das relações sociais, tal como propõe Smolka (2012), objetivando, deste modo, transcender a homogeneidade como uma forma de simplificação da complexidade do trabalho com o diverso.

Nesse sentido, pensar em uma sala de alfabetizadora, em que diferentes crianças, com suas histórias e experiências com a leitura e a escrita de modo singular, todas numa sala de aula em que o objetivo é alfabetizar a todos e a cada um, não se configura em seguir um método ou receita de como alfabetizar. É imprescindível pensar nas relações de ensino (SMOLKA, 2012), como nos deixam ver as falas das professoras, ao considerarem o tempo de aprendizagem (professora E) e o modo como cada um aprende (Professora D). Esta última ainda sinaliza em

sua fala uma importante constatação há muito discutida no âmbito das pesquisas em alfabetização, sobretudo pelos referenciais aqui considerados (SMOLKA, 2012; GOULART, 2014) e outros que se debruçam sobre a temática e entendem a alfabetização como um processo, logo, não linear, isto é, que ler é um processo complexo que envolve relações muito maiores do que juntar sílabas e formar palavras. E essas professoras em situação de inserção já se dão conta desse desafio inerente à sua função de alfabetizar.

3.2.2 “Se eu tivesse que dizer que a universidade não me ensinou alguma coisa, foi a gerir conflitos”: os conflitos e o comportamento discente como fatores de inquietação

As professoras C e D apresentaram o comportamento discente como um fator de inquietação com o qual precisam lidar cotidianamente. Ambas as professoras atuam em turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Seus relatos deixam perceber alguns aspectos que contribuem para a geração de conflitos: o quantitativo elevado de alunos em turma, suas realidades distintas e o período longo de horas que passam juntos, perfazendo um total de, em média, sete a oito horas diárias.

Os conflitos fazem parte das relações interpessoais e gerir tais conflitos se configura como um aspecto do qual a formação inicial não dá conta. Assim, cabe a reflexão acerca do papel da formação frente a tal demanda das professoras, considerando os limites e potencialidades desse período do percurso formativo, não de modo a abranger a totalidade do assunto, mas de modo a propiciar condições de seu enfrentamento, tal como é possível evidenciar nos discursos que mencionam avanços nas abordagens ao longo do processo de desenvolvimento profissional.

Eu passo, sei lá, sessenta por cento do meu tempo gerindo conflitos, eu quase não dou aula! Porque você vai tentar ler um livro...hoje em dia eu faço com um pouco menos de dificuldade, não é nem com mais facilidade! Com menos dificuldade! De ler uma página, sem ser, mas assim... você lê uma página, mas tendo que parar [...] se eu tivesse que dizer que a universidade não me ensinou alguma coisa foi a gerir conflitos. (risos) (Professora C – 21/06/2019).

Então, com isso, do início do ano pra cá o comportamento vem melhorando. Fui criando estratégias, né, conversando com outros e criando as minhas! E tem dado certo, é uma experiência que eu pretendo repetir, mesmo em turmas maiores, se um dia eu pegar. (Professora D – 22/07/2019).

O contexto da sala de aula é uma fonte de aprendizagem importante no desenvolvimento profissional do professor. Soligo (2012) afirma que há distintas variáveis envolvidas no

desenvolvimento do trabalho pedagógico, dentre elas o planejamento a partir da realidade a qual se destina, a relação professor/aluno e a gestão da sala de aula.

A gestão da sala de aula engloba o manejo dos conflitos frequentes vivenciados nesse ambiente. Soligo (2012) relata que a atuação do professor se dá em um contexto de resolução de situações problema de distintas ordens. Os professores iniciantes, diante dos desafios envolvidos na sala de aula, como o gerenciamento dos conflitos, precisam criar mecanismos de lidar com essas questões que a formação inicial não contempla por completo – e não tem esse papel, pois a formação se dá ao longo da sua carreira. Nesse sentido, as trocas e suas vivências configuram-se como elementos importantes para minimizar as inquietações sobre os conflitos, bem como para aventar possibilidades de atuação consciente e refletida.

Desse modo, os relatos permitem notar que, apesar das inquietações geradas pelos conflitos frequentes, as docentes conseguiram criar estratégias na abordagem de tais questões, a partir de sua experiência no cotidiano escolar e na troca com os pares. Acreditamos que a formação inicial não dá conta da totalidade dessa temática e de outras mais, porém fornece suporte para que o professor continue aprendendo, refletindo e criando estratégias. Todavia, a narrativa das professoras apresenta como demanda para a formação inicial a reflexão mais sistemática do contexto e das realidades das salas de aula, seus conflitos, comportamentos, ações e práticas docentes.

3.2.3 “Mas a gente vai aprendendo, né...tateando ali também...”: a inexperiência profissional como fator de inquietação

As narrativas das professoras deixaram perceber o que chamaram de inexperiência profissional como fator de inquietação. Por inexperiência, as docentes classificaram o curto tempo no exercício profissional da docência.

[...] Assim, a inexperiência ainda me provoca muita inquietação porque eu percebo que, poxa, eu poderia fazer mais, mas eu só sei fazer isso até agora, mas eu tô procurando aprender. É porque eu ainda tô no momento de aprendizagem profissional, não é algo que eu veja dificuldade, “ah...tá difícil, eu só sei fazer isso, então, eu vou ficar só fazendo isso que eu sei que tá confortável.”, não né... (Professora C – 21/06/2019).

No início do exercício da profissão docente, o professor lida com desafios, tensões e aprendizagens plurais, por vezes, frente a tais questões pode emergir um sentimento de insegurança ou de inexperiência.

É importante problematizarmos a noção de inexperiência, tal como reflete Nóvoa (1992). Não é o fazer repetidas vezes que é formador, mas a reflexão sobre o fazer, uma vez que um docente pode ter dez anos de atuação profissional e não necessariamente ter dez anos de “experiência”. Em alguns casos, pode haver a repetição de um modelo de ação nesses anos. Uma prática pedagógica refletida é um processo necessário no percurso do desenvolvimento profissional do professor, nesse sentido é preciso criar possibilidades de espaços para refletir coletivamente sobre a prática pedagógica, confrontando saberes e fazeres.

Assim, eu vou continuar aprendendo por muito tempo e aliás, eu diria que a vida inteira, né? Assim... eu tenho muito essa ideia. Agora eu estou ainda aprendendo... aprendendo quase, assim, eu diria que eu tô engatinhando ainda. Eu não estou caminhando sozinha, eu estou engatinhando. Então, assim, no máximo eu tô aí num andador, talvez... (Professora A – 16/04/2019.).

Ao retratar suas inquietações em relação à “inexperiência” profissional, a docente enfatiza que não está caminhando sozinha. A troca entre os pares é um processo fundamental para a sequência de desenvolvimento do professor, de modo a criar condições para prosseguir no movimento de reflexão, aprendendo com as experiências do coletivo de docentes.

3.2.4 “Eu sempre fico muito preocupada... até no início do ano eu fiquei muito doente...”: expectativas e cobranças pessoais como fatores de inquietação

O processo de construção do conhecimento é marcado por uma complexidade que se dá no âmbito de relações políticas, sociais, históricas e culturais. Cochran-Smith (2003) apresenta três grandes ideias a respeito do conhecimento que nos auxiliam a compreender suas articulações com a prática. A primeira é o conhecimento para a prática, na qual a prática potente consiste em uma espécie de estado da arte; a segunda que se trata do conhecimento na prática, na qual os docentes entram em contato com conhecimentos essenciais para o ensino, o que é chamado corriqueiramente de conhecimento prático e, por fim, a ideia com a qual corroboramos do conhecimento da prática, na qual os professores assumem suas escolas e salas de aula como espaços de investigação intencional e quando consideram os materiais produzidos como elementos para interpretação.

A opção por discorrer brevemente acerca do processo de ensino e de construção do conhecimento decorre das expectativas e cobranças pessoais mencionadas pelas docentes em situação de inserção profissional ao abordar suas inquietações.

Eu tenho esse medo de chegar no final do ano e falar “Ah, meu Deus, não consegui fazer nada por essas crianças. Sabe? Isso é que é complicado, né? E assim... às vezes eu percebo que a gente fica tão preocupado com os resultados finais e eu deixo às vezes de valorizar conquistas pequenas que eles têm no momento. O que acontece? Às vezes eu falo “poxa, mas eles foram bem nisso” e eu já tô pensando longe, porque é muita responsabilidade você alfabetizar. (Professora B – 18/04/2019.)

Eu sempre fico muito preocupada... até no início do ano eu fiquei muito doente... Doente, assim, no sentido de garganta, de como aquela criança vai aprender né, porque eu acho muita responsabilidade e é a gente que tá ali com eles, né?! (Professora D – 22/07/2019)

O professor em situação de inserção em turmas de alfabetização lida com suas próprias cobranças, percebidas nas narrativas das professoras, e – geralmente – as enfrenta isoladamente (COCHRAN-SMITH, 2003).

Além de lidar com suas próprias cobranças, ainda há as externas, percebidas nesta fala da professora F que sinaliza um desconforto diante da avaliação de seu trabalho.

E em compensação, como professora iniciante o que eu tenho vivenciado como inquietação são essas dúvidas, assim, de é... primeiro de às vezes não saber se você tá é... tá correspondendo às expectativas e fazendo o melhor trabalho que você conseguia fazer (Professora F – 27/08/2019).

É preciso oportunizar um movimento de interrupção do ensino como ato privado partilhando vulnerabilidades, práticas e vivências, isto é, de modo à intencionalmente investigar o fazer pedagógico em um processo de partilha.

Tal defesa não elimina as expectativas e cobranças pessoais dos professores como fator de inquietação, todavia, permite observá-las por prismas diversos e enfrentá-las com um arcabouço mais abrangente que contemple as dimensões do diálogo, da reflexão, da mediação e articulação.

Portanto, as cobranças pessoais – características, sobretudo, desse início de exercício da profissão docente – são apresentadas pelas docentes como elemento que as inquieta. Apostamos na premissa de que o que as inquieta deve mobilizar os cursos de formação inicial de professores, que não dará conta de eliminar essas cobranças pessoais, que possuem uma dimensão subjetiva, todavia, analisar suas causas e investir em um movimento de reflexão pode propiciar um repertório mais amplo para lidar com a complexidade que o fazer aprender alguma coisa a alguém, nas palavras de Roldão (2007), envolve. Para além da formação inicial, se faz necessária a criação e a efetivação de iniciativas institucionais que subsidiem espaços de troca e partilha entre os pares, de modo a interromper o isolamento com os quais os professores

iniciantes, geralmente, lidam nesse período marcado por aprendizagens intensas e fundamentais para a permanência ou não do mesmo na docência.

3.3 “INQUIETAÇÃO QUE ME MOVE COMO ALFABETIZADORA”: ENFRENTAMENTOS DOCENTES DE SUAS INQUIETAÇÕES

Mas a inexperiência é uma inquietação que... que... assim que me move como alfabetizadora. E aí, começar como alfabetizadora é uma coisa ... louca! (Professora C – 21/06/2019).

Ao propor o estudo das inquietações docentes, objetivávamos conhecê-las como uma importante fonte de pesquisa no âmbito da formação docente. Porém, as narrativas das professoras nos propiciaram conhecer para além de suas inquietações, suas formas de enfrentamento, deixando perceber que as inquietações – em nenhum dos casos das docentes entrevistadas – as paralisavam. Tal como no excerto evidenciado no início desta seção do capítulo “a inquietação [...] me move como alfabetizadora” (professora C).

Frente ao que inquieta ao sujeito múltiplas podem ser as reações: paralisação, inércia, sucumbir às angústias cotidianas ou enfrentá-las reflexivamente, dialogar, reflexionar propostas para transpor as barreiras cotidianas... Nas falas das professoras colaboradoras da pesquisa é possível notar que em seus percursos, por mais adversas que tenham sido as inquietações, suas formas de enfrentamento se direcionaram a um comportamento de reflexão acerca da prática e não a uma acomodação ou mera estabilização.

O que chamamos de reagir docente frente às inquietações são as formas de enfrentamento apresentadas pelas docentes. Identificamos três formas de enfrentamento mencionadas pelas professoras: a pesquisa; propostas diferenciadas e as trocas.

O trabalho docente é complexo e o processo de alfabetização também o é. Diante de tais ponderações, as professoras não procuraram encaixar-se em um padrão de reprodução do que todos fazem, buscaram – dentro de suas particularidades – pesquisar a complexidade do processo de alfabetização bem como ações para desenvolverem com suas respectivas turmas. Tal postura ratifica o que Lerner (2002) propõe no que tange a não fragmentar o processo de alfabetização com vistas a uma simplificação.

Fragmentar assim os objetos a ensinar permite alimentar duas ilusões muito arraigadas na tradição escolar: contornar a complexidade dos objetos de conhecimento reduzindo-os a seus elementos mais simples e exercer um controle estrito sobre a

aprendizagem. Lamentavelmente, a simplificação faz desaparecer o objeto que se pretende ensinar e o controle da reprodução das partes nada diz sobre a compreensão que as crianças têm da língua escrita nem sobre suas possibilidades como intérpretes e produtores de texto. (LERNER, 2002, p.35).

Diante das inquietações acerca do processo de alfabetização, as professoras afirmaram que:

Então, eu me lembro muito dessa... uma autora que me marcou muito em termos de leitura e tal é a Smolka, né, assim têm vários... eu até comprei um livro dela e tal ano passado que eu comecei a ler algumas coisas e tal, eu gosto muito de ir mais por essa abordagem. (Professora A – 16/04/2019)

Mas aí eu fui, e aí isso eu não sabia, de imediato eu não sabia mesmo! Eu não lembrava de nada na literatura que me ajudasse em relação a isso (alfabetização) porque a literatura, quando você pega a literatura de alfabetização, você pega muito mais o início da alfabetização! Fui pesquisar... (Professora F – 27/08/2019)

Além de mencionarem a pesquisa em fontes diversas, as professoras citaram a retomada dos estudos desenvolvidos no âmbito da formação inicial.

Agora algumas disciplinas na faculdade, eu lembro de Didática, que foi uma disciplina que ajudou bastante, né, principalmente quando falava das partes também de avaliações e tal. Como você avaliar a criança, né... aquela coisa de poxa, a prova não avalia o conhecimento da criança necessariamente. Didática da Matemática, geralmente as disciplinas de Didática são as disciplinas que mais agregam, né, ao nosso dia a dia. Então, assim, são as disciplinas que eu acho que mais ajudaram no meu dia a dia dentro da escola. (Professora B – 18/04/2019)

Mas eu não posso dizer nunca que a universidade não me ensinou, pelo contrário, as coisas que eu faço, as estratégias que eu uso, né?! Tenho todas as críticas ao currículo, né?! É... acaba sendo um currículo aligeirado porque tem que incorporar muitas coisas, mas a escola enquanto instituição ela incorpora muitas coisas da sociedade, então, não tem como! Mas assim, eu tenho consciência de que eu aprendi muito na universidade e é a teoria é... é... as reflexões que pude aprender na UFRJ que estão embasando a minha prática. (Professora C – 21/06/2019)

Smolka (2012) apresenta uma sequência de mitos no que tange ao processo de alfabetização que se relacionam com o processo e a concepção de formação do professor. No contexto do que a autora chama de “ensino em massa”, no qual se objetiva alfabetizar o maior número de pessoas em um menor número de tempo, foram originados dois mitos centrais: o primeiro consiste no mito da incapacidade da criança no processo de aprendizagem, deste emerge o mito da incompetência docente, esse que era mal formado e – portanto – mal remunerado. Em uma perspectiva compensatória era preciso implantar cursos de treinamento para professores, bem como manuais; no qual o método passou a possuir uma centralidade – equivocada – no processo de aprendizagem.

Esses mitos apontados por Smolka (2012) não se tratam de uma página superada, mas fazem parte de um histórico acerca dos estudos de alfabetização que precisam cotidianamente ser refletidos, debatidos e problematizados de modo a compreender que a alfabetização não se reduz a um método e a formação não se limita à formação inicial. Assim, um professor não é “mal formado” pelo fato de sua formação inicial não dar conta da totalidade das questões que enfrentará no cotidiano, uma vez que este não é o objetivo da mesma.

Ao revisitarem seu processo de formação inicial, as docentes não o romantizaram ou o idealizaram, porém relataram que embasavam, de algum modo, sua prática. Suas narrativas valorizam o papel da formação inicial em seu processo de desenvolvimento profissional, todavia deixam como demanda a necessidade de:

[...] repensar a questão do currículo na formação inicial de que...a universidade assume um papel muito prescritivo de dizer pra escola o que ela tem que fazer, mas ela não tá, assim, em igualdade mesmo, no mesmo nível de chegar “vamos lá”, de tá no chão da escola, que as urgências da escola embasem a formação inicial. Então, assim, se eu tiver que fazer alguma crítica é essa, que quando você tá lá, mesmo que eu fique defendendo dizendo “não, é uma teoria que sustenta a minha prática”, mas por outro lado, eu vejo que tem urgências que parece que não chegam, né, nas discussões da universidade! (Professora C – 21/06/2019)

É preciso estar ciente do papel da formação inicial, compreendendo que ela não é o fim da formação do professor. No entanto, é necessário estar atento às demandas e urgências da escola, de modo a cada vez mais reduzir os distanciamentos entre os discursos e as práticas, no sentido de que estes se misturem e entrelacem a ponto de não conseguirem desarticulá-los.

A prática tem sempre uma teoria que a orienta, volta-se por sua vez à prática, é reflexão dinâmica do fazer cotidiano, geradora de nova busca da teoria. É esse o movimento dialético em que acredito: o do conhecimento como curso jamais linear ou mecânico, mas que sempre evolui, é construído no coletivo, e tal como a arte, envolve as tormentas da criação (KRAMER, 1995, p. 139).

As docentes evidenciaram uma compreensão da leitura e da escrita dentro do jogo das interações sociais, tal como discute Smolka (2012). Elas não apresentaram como forma de enfrentamento de suas inquietações a assunção de metodologias e formas prontas e estáticas de trabalho, mas enfrentamentos pensados para o contexto de suas turmas, refletidos a partir da realidade do educando, respeitando seus ritmos. Reconhecemos que esse processo não é simples, mas necessário, de modo que a alfabetização deixe de se caracterizar por uma mecanização e passe a se configurar por uma construção, tal como defendeu Kramer (1995).

Eu tento levar coisas diferentes. Mas gosto de vez em quando levar coisas diferentes pra eles e, assim, percebo a turma caminhando. E o mais importante, eu, apesar de ficar muito ansiosa, eu não tenho pressa. (Professora B – 18/04/2019).

Comprei os bloquinhos, as fichas de palavras pra eles, pra turma em geral, sobrou um tempinho eu falo “pega essa ficha e vai ler! Depois vem na minha mesa e lê pra mim!”. (Professora D – 22/07/2019)

Ah...eu sempre procuro, assim, buscar como trabalhar...de que forma conseguir despertar na criança o interesse. Porque o que que tava acontecendo? Eu tava lendo pra eles! E eu falei assim “ah, isso não tá legal!”. O que que eu fiz? Embora eu lia pra eles escreverem...E aí eu falei “não, vou fazer diferente!”. Vou fazer eles lerem! A gente tem que ter paciência! E aí “ah, eu vou perder um dia...metade do dia!” Não! Eu estou ganhando! Eu acho que tem que pensar assim, sabe?! É um investimento que eu tô fazendo! (Professora E – 25/07/2019)

Nesse movimento de construção de práticas diferenciadas e contextualizadas, as professoras destacaram em suas narrativas a troca como forma de enfrentamento das inquietações. As trocas com a equipe técnico pedagógica da escola foram mencionadas por algumas docentes.

Então, eu converso muito com a coordenadora pedagógica da escola, né, e eu pesquiso muito, em termos de quais atividades eu posso fazer pra eles que são duas, três aulas pra eles. (Professora D – 22/07/2019)

E a troca entre os pares foi mencionada por todas as docentes como uma forma de superar as inquietações acerca do processo de alfabetização, salientando que:

Quando eu cheguei, eu conversei com uma professora lá... que é muito boa alfabetizadora! Então eu cheguei, deu cinco horas, a escola fechando e a gente conversando... Ela me deu os cadernos dela, eu xeroquei, eu falei “me dá isso aqui pelo amor do Senhor!”. (risos). Fui lá, já xeroquei e eu monto o meu. (Professora D – 22/07/2019).

Mas é bom porque lá eles trocam né, eu tenho essa ajuda! “Ah... tô precisando isso... como é que eu faço? Me dá uma ideia...”, “ Ah...tô pensando em fazer uma atividade...dá uma ideia aí...” ou às vezes você fala: “Ah, tava pensando em fazer assim, assim... ou fazer isso”, aí a pessoa fala: “ não... a gente podia fazer isso...assim, assim...assado...”. E a gente vai trocando... (Professora E – 25/07/2019.)

A colaboração e as trocas impactam na permanência do professor em situação de inserção profissional na carreira docente uma vez que, à medida que trocam, compreendem mais rapidamente a importância de romper com o isolamento.

A colaboração entre os colegas, quando existe, é geralmente o meio de ultrapassar as dificuldades num processo de socialização que se consubstancia através de conversas, sugestões, confrontos de estratégias, partilha de dificuldades e soluções (ALARCÃO & ROLDÃO, 2014, p.112).

Sendo assim, a partir das narrativas docentes acerca do que lhes inquietam, foi possível identificar que a heterogeneidade das turmas, os conflitos discentes, a inexperiência profissional e as expectativas e cobranças pessoais, apesar de complexo, não as paralisa, são enfrentadas mediante a pesquisa; propostas diferenciadas, considerando o ritmo de cada aluno e as trocas. Em suas narrativas, as professoras deixam mostrar que apesar do que as inquieta, a reprodução acrítica de uma postura profissional não é uma opção para as mesmas, ratificando o que Cochran-Smith (2003) defende, ao afirmar que os docentes precisam considerar o ensino como uma atividade social e política, concebendo a mudança como parte inerente ao labor, transcendendo o corriqueiro.

4 “O ÍNICIO É ATÉ MEIO ASSUSTADOR (...)!”

*Eu diria que, assim, o início é até meio assustador, assim né... Eu ficava assustada!
(Professora A – 16/04/2019).*

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o que foi possível depreender das falas das professoras entrevistadas acerca da inserção profissional, tendo sempre em mente o que as inquieta e como buscam superar, enfrentar, contornar essas dificuldades, de modo a reconhecer estratégias formativas para o desenvolvimento profissional do professor.

No confronto inicial com a realidade profissional, os professores vivenciam dificuldades plurais que vem sendo exploradas por distintos autores, como Alarcão e Roldão (2014); Marcelo (1999); Cochran-Smith (2012); Lima (2007) e Huberman (1995), que têm compreendido essa inserção na profissão como determinante na construção da identidade do profissional e da permanência na docência ou no abandono dela.

Em suas trajetórias, os professores em formação trazem consigo suas idealizações acerca da docência, construídas com base em suas vivências enquanto alunos, na formação inicial, em suas particularidades e percursos. Nesse contexto, ao ingressarem na carreira, lidam com as demandas do cotidiano escolar, como trabalhar com sua própria turma enfrentando os desafios que decorrem de seu ofício. Desse modo, precisam lidar com a necessidade de balancear o idealismo oriundo da formação inicial e o realismo demandado pelo dia a dia profissional (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014).

Nesse sentido, emergem inquietações com as quais os docentes em situação de inserção profissional precisam lidar e explorá-las nos auxilia a refletir sobre processos menos penosos de inserção, considerando uma concepção de formação ao longo da vida, que não dará conta da totalidade das complexidades características deste período, mas que propiciarão um suporte para este professor para além da formação inicial, uma inserção acompanhada sistematicamente para que o professor não a vivencie de modo isolado.

Ao narrarem seus processos de inserção, as professoras utilizaram expressões que ratificam os enredamentos deste período. Observar suas expressões nos auxilia a pensar sobre as inquietações que vivenciam os profissionais no início da carreira docente.

Quadro 5: Inserção e expressões

Professora	Inserção e Expressões
A	“[...] foi um desafio!”. “[...] foi penoso pra mim, sabe?!” “[...] até meio assustador”
B	“[...] foi bem tenso.” “Meu Deus, o que que eu vou fazer?”
C	“[...] foi um choque!”. “[...] uma coisa louca!”.
D	“[...] um desafio!”. “[...] difícil!”.
E	“[...] me deixa preocupada!”. “[...] me pesou!”.
F	“[...] muito especial!”. “[...] desafiadora!”.

Fonte: Elaboração própria a partir das narrativas docentes.

Uma das docentes (a professora F) destaca este período como “especial” por estar compartilhando com colegas e aprendendo, questão que abordaremos mais adiante, no entanto, esse fato não retira a dimensão desafiadora deste período, como ela apresenta.

Com base em uma concepção de formação docente como um contínuo, o início da carreira se constitui como um momento deste processo que não determina totalmente a trajetória, embora deixe nela marcas perenes e relevantes (LIMA, 2007). Esse desenvolvimento, tal como menciona Huberman (1995), é processual e não uma mera sequência de acontecimentos que configuram “um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (MARCELO, 2009, p. 7).

Eu me lembro assim, eu louca porque eram muitas crianças e falando “Meu Deus” e eles eram muito falantes e levantavam e eu “Meu Deus, eu vou enlouquecer”, fiquei sem voz a primeira semana, que eu tinha que chamar a atenção deles o tempo todo. (Professora B- 18/04/2019.).

É... a minha inserção eu acho que tá sendo desafiadora na medida que eu enfrento desafios que eu acho que são comuns, que outros professores iniciantes também vivenciam porque têm coisas do cotidiano que eu não sei, porque eu nunca passei por isso. E se eu não sei, às vezes não é porque eu não sei, mas eu tenho dúvidas se eu tô fazendo da melhor maneira ou do jeito certo, então você se sente, de certa maneira, inseguro. (Professora F - 27/08/2019.)

As narrativas apresentadas deixam evidenciar sentimentos como: insegurança, desespero frente à realidade, reações físicas diante da complexidade do início e dúvidas. A literatura aponta, dialogando com essas questões, sentimentos paralelos de sobrevivência e descoberta (HUBERMAN, 1995) e o choque com a realidade. Esse choque põe em confronto os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, o que o professor esperava e o que ele encontra, a expectativa e a realidade. Cochran-Smith (2012) aponta que:

[...] muitos professores novos têm problemas com as práticas de ensino e com manejo da sala de aula; com as demandas competitivas dos administradores, pais e colegas; com necessidade de equilibrar as múltiplas tarefas com as necessidades de diferentes aprendentes; e - muito frequentemente - com a realização de que suas próprias expectativas (e algumas vezes seus sonhos) a respeito do ensino não são compatíveis com a realidade do trabalho e com peso da responsabilidade por um grupo de estudantes (Cochran-Smith, 2012, p. 5).

Outras inquietudes perceptíveis, nas falas das docentes participantes desta pesquisa, no que tange à inserção profissional são: i- o conhecimento da instituição e o peso da instituição na qual trabalham, que aparecem nas falas da professora do CPEI e das professoras do CAP da UFRJ; ii- as complexidades das turmas, que estão evidentes nas falas de todas as docentes e a violência e a continuidade do trabalho, presentes nas narrativas das professoras que trabalham na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro; e iii- inquietações em relação ao processo de “tornar-se professor”, que são mencionadas nas falas de todas as professoras. Abordaremos cada uma das inquietações a seguir, explorando posteriormente o reagir docente frente às questões e, por fim, a relação da inserção com a permanência dessas professoras na docência.

4.1 É... PRA MIM, O QUE ME DEIXA MAIS INQUIETA É O... O PESO DA ESCOLA QUE EU CARREGO...

Os professores, em início de carreira, vivenciam dificuldades de distintas ordens que desencadeiam inquietações variadas, tal como apresentamos ao longo desta dissertação e, em especial, no presente capítulo. As narrativas das professoras deixaram perceber variadas inquietações, tanto no que tange ao processo de alfabetização (abordados no capítulo anterior), quanto questões mais gerais pertinentes à inserção na escola como professora.

Três das professoras entrevistadas trouxeram em suas narrativas a inquietação no que tange ao “peso da instituição”. Cabe destacar que as referidas professoras (A, E e F) trabalham no CAP da UFRJ (A e F) e no CPEI (E), instituições públicas de alto prestígio e de forte tradição

na área. As docentes mencionam a “tradição” de suas escolas e a inquietação gerada a partir desta.

Alarcão e Roldão (2014) apresentam múltiplas dificuldades vivenciadas pelos professores em situação de inserção profissional, tal como se pode notar no quadro de nº 6, a seguir:

Quadro 6: Dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira:

Dificuldade de ordem	Exemplo
Científico-pedagógica	Gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação.
Burocrática	Conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação.
Emocional	Autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional.
Social	Identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação

Fonte: elaboração própria a partir da leitura de Alarcão e Roldão (2014).

Na articulação das dificuldades de ordem burocrática, emocional e social situam-se a inquietação acerca do peso institucional e o desafio de compreender rapidamente a rotina, as regras e a cultura da instituição, tal como evidenciado nas falas das professoras A e F:

E aí assim, pra essas questões institucionais, assim, era um pouco mais complicado pra gente se apropriar um pouquinho dali, do funcionamento assim de coisas práticas mesmo do dia a dia. (Professora A – 16/04/2019)

Então você tem que pensar é... a sua concepção de acordo com o que você precisa realizar ,então, assim você precisa compreender como a instituição... é... os procedimentos da instituição e se... de certa maneira, se adequar a esse modo, né? (Professora F- 27/08/2019)

Bem como questões mais amplas, que englobam para além do conhecimento da instituição, questões de ordem social e emocional, ampliando as dimensões das inquietações, tal como revela a professora E:

É... pra mim...o que me deixa mais preocupada é o... o peso da escola que eu carrego (Pedro II). Sabe?! Porque afinal de contas é uma escola de tradição e vamos dizer assim de produção de bons alunos, de alunos de ponta, de destaque e você tem que suprir, porque eu tô na... eu tô num lugar de uma efetiva, né, então eu tenho que fazer um trabalho tão bom quanto a que tava lá, que é efetiva! Então, o que no início me pesou foi e ainda me preocupada é a necessidade de ser tão bom quanto, com tão pouca experiência ou nenhuma (risos). Diante do que eu vejo lá, né?! (Professora E – 25/07/2019.)

Frente às inquietações docentes de distintas ordens, a indagação que emerge é como estudar alternativas e percursos formativos, não apenas no contexto da formação inicial, mas também no cotidiano escolar que favoreçam que as inquietações de ordem científico-pedagógica, burocrática, emocional e social não paralitem os sujeitos e não os faça vivenciar de modo traumático seu período de inserção profissional? Neste percurso, um processo de inserção sistemática e intencionalmente assistida é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor.

4.2 EU FUI PRA CASA PENSANDO: “O QUE QUE EU VOU FAZER?”

O professor iniciante, ao se deparar com a turma com a qual trabalhará, se vê diante de um momento catalisador de inquietações, uma vez que o mesmo está vivenciando a novidade da transição de estudante para professor, se vê diante da responsabilidade no processo de aprendizagem dos educandos, da relação com a instituição na qual trabalha, além das particularidades de cada turma.

As professoras evidenciaram inquietações variadas em relação às turmas que foram exploradas ao longo do capítulo anterior, todavia, ao mencionarem a inserção também apresentaram as turmas como fator que as inquietavam.

Sob três aspectos distintos, as professoras apresentaram as complexidades no manejo da turma: o comportamento dos alunos, elevado número de alunos por turma e a heterogeneidade. Tais aspectos foram mencionados também em relação às inquietações acerca do processo de alfabetização e são retomados de modo a endossar o quanto tais questões angustiam os professores no início de carreira e como a necessidade de aventar possibilidades de minimizar os impactos traumáticos na inserção dos professores iniciantes. As falas das professoras A e B são expressão dessa constatação:

Era uma turma bastante complicada, assim... Já era uma turma que tinha um histórico na escola de ser uma turma muito agitada assim tal... com esse perfil, então assim é... até eu construir... eu conseguir construir essa relação com eles assim foi... foi complicado. (Professora A – 16/04/2019)

Eu cheguei com aquela realidade, aquele monte de criança... É complicado. Crianças com diferentes níveis dentro da mesma sala. E é difícil porque eles são pequenos, então assim, você tem que preparar atividade pra um, prepara uma atividade pra outro, aquele dali avança até onde o outro não avança. E isso dificulta bastante também. (Professora B – 18/04/2019)

A dimensão científico-pedagógica das dificuldades sentidas pelas docentes, tal como apontam Alarcão e Roldão (2014), articulam-se com a gestão do ensino, diferenciação dos ritmos de aprendizagem, relacionamento com os alunos e problemas com indisciplina. Tais questões são apontadas pelas docentes, trazendo os ritmos variados de aprendizagem como elemento mais destacado nas narrativas das professoras entrevistadas. Nesse sentido, conforme Lima (2007) afirma,

O principal aspecto envolvido na dificuldade em relação à aprendizagem dos alunos parece ser o da diferenciação dos ritmos, pois figura em todos esses estudos. Silveira (Ibid.), por exemplo, relata com tintas fortes a “ansiedade” que sentia diante do processo de aprendizagem dos alunos. Inicialmente, achava que a aprendizagem aconteceria como decorrência imediata de ensinar (LIMA, 2007, p. 147).

Articulada com tal complexidade emerge uma possibilidade potente de aprendizagem, na qual o professor começa a ter um sentimento de responsabilidade com a “sua turma”, o docente tem sua própria turma e aprende por distintas fontes: alunos, demais professores e afins (LIMA, 2007). Nesse processo, um misto de sentimentos e reflexões é realizado pelos docentes, conforme relata a professora C:

Então, o começo foi muito difícil, eu digo que ... é... eu errei muito com essa turma, porque eu não soube ensinar, de fato. Eu tive que gerir tantos conflitos... eu separava briga o dia inteiro! Eles, né, como ocorrem casos até hoje, agrediam a gente. Eu já apanhei de aluno, de separar briga e ser mordida, então, assim... é... foi muito difícil o primeiro ano! (Professora C – 21/06/2019.).

Para além da violência no contexto da sala de aula, as professoras destacaram em suas narrativas a violência presente no entorno da escola nas quais atuam e seus impactos no cotidiano escolar. A fala da professora B é representativa dessa situação:

Eu hoje tô em uma escola em área conflagrada, então assim até agora o mês de abril a gente não conseguiu ainda fechar uma semana inteira de aula. Toda semana a gente tem dia, um ou dois dias de episódios de tiroteio, operação. (Professora B – 18/04/2019)

A violência afeta o andamento do trabalho docente dificultando a continuidade dele. Esse elemento destacado como fator de inquietação foi sinalizado apenas pelas docentes que atuam na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sinalizando que atuam em comunidades com o entorno violento que reverbera no relacionamento interpessoal dos alunos e no desenvolvimento do trabalho, uma vez que as docentes relatam que, por vezes, são impedidas de dar aulas em virtude de tiroteios e outros episódios de violência. Lidar com os

desafios da turma e a violência do entorno – que impacta o cotidiano escolar – configura-se como fator de inquietação para as professoras que iniciam a carreira tendo de equilibrar uma série de questões que ameaçam o seu trabalho.

Assim, a inserção profissional docente, como período de aprendizagens intensas, demanda olhares atentos e conjugação de esforços, de modo a amparar os professores iniciantes com o intuito de que as dificuldades não se tornem motivo de abandono da profissão, antes sejam fontes privilegiadas de construção de conhecimento e desenvolvimento profissional.

4.3 EU FIZ A ESCOLHA E A DOCÊNCIA DO POSSÍVEL, SABE?! NÃO É A DOCÊNCIA QUE EU DEFENDO, MAS É A DOCÊNCIA POSSÍVEL!

O desenvolvimento profissional se constitui como uma construção do eu profissional que se dá ao longo das carreiras em um processo de busca da identidade profissional. É influenciado pela escola, pelos contextos políticos, valores, crenças, experiências vividas, aspectos sociais, subjetivos, políticos e institucionais (MARCELO, 2009). Frente a este contexto, o início da carreira possui um lugar importante, deixando marcas indeléveis nos sujeitos (LIMA, 2007).

Huberman (1995) apresenta fases que balizam o percurso do ciclo de vida profissional docente. Acerca do início da carreira, o autor menciona que se caracteriza por um período de exploração inicial, com sentimentos de sobrevivência e descoberta que impacta a continuidade do desenvolvimento profissional do professor e não é linear, fixo e rígido, mas contínuo e apresenta oscilações. Não há uma sequência ou sucessão precisa, o que há são indicativos de percursos que nos permitem refletir sobre a docência e, no caso específico do recorte desta pesquisa, sobre o início na profissão.

Para além de não haver uma sequência precisa, não há uma receita pré-estabelecida de como superar os desafios da inserção profissional bem como de todo o percurso do desenvolvimento profissional do docente. No entanto, é importante a compreensão de que aprender a ensinar não é eventual, mas processual (COCHRAN-SMITH, 2012). Tal aprendizagem não se dá em um único período de tempo, mas ao longo da vida, essa compreensão é fundamental para minimizar as inquietações do professor em relação ao seu desenvolvimento, uma vez que

[...] a gente não sabe de tudo, a gente não vai dar conta de tudo, a gente aprende muito também assim com eles né e isso, de certa forma eu relaxei um pouco, assim,

porque eu entendi que eu não vou...não vou ter resposta pra tudo e não tem o menor problema dizer que não sei... (Professora A – 16/04/2019).

Então isso (saber que eu vou continuar aprendendo), de certa forma, me conforta, assim porque – é isso – eu entendo que eu ainda vou me transformar ao longo do tempo, como professora, e transformar em vários sentidos, não quer dizer que eu vá sempre melhorar, mas eu acho que eu vou me transformar porque a docência te coloca muitos desafios mas eu hoje, eu tenho muita confiança, assim, no tipo de professora que eu quero ser...(Professora F – 27/08/2019.)

A construção do ideal do tipo de professor que o sujeito quer ser é perpassada por diversas influências, tais como o contexto escolar, a formação inicial, aspectos subjetivos, dentre outros. No período de inserção profissional, em que ocorre um contraste entre o desconhecido e o esperado, os professores precisam balancear suas idealizações e sua realidade (ALARCÃO e ROLDÃO, 2014).

No entanto, esse processo é difícil. Apesar das professoras A e F reconhecerem que saber que aprenderão ao longo da vida lhes fornece um certo “alento” e confiança, temos nas narrativas, exemplos de professoras que ao se confrontarem com a realidade precisaram reconstruir o ideal de professora que haviam elaborado de modo mais doloroso. Essa reconstrução é constituinte do desenvolvimento, uma vez que os sujeitos estão em transformação, a docência lida com o outro, seu querer e não querer, e a aprendizagem ocorre processualmente. Todavia, as narrativas apontam como há a necessidade de acompanhamento, uma vez que o professor iniciante as vivencia de modo intenso.

E aí eu fui tentando moldar uma professora, que hoje eu não me reconheço [...]. E aí... eu fui assim...” como é que eu vou fazer, né?!” a questão do falar, de ter que se impor, porque assim... eu comecei a ficar no desespero. Eu fui tentando essa via do diálogo e da afetividade e foi dando tudo errado, porque eles não entendem, porque eles não têm ambiência disso. E aí eu comecei a gritar muito! Então eu só gritava, só gritava, só gritava... porque era um desespero e eu não sabia o que fazer. Então eu falei: “isso também não vai dar certo!”. A verdade é que fui endurecendo! Então eu brinco que não sou mais professora Helena, sou diretora Olívia... bem bruxa! Como te disse eu tô fazendo a docência... eu fiz a escolha do possível, sabe? Não é a docência que eu defendo, mas é a docência possível! Para que eu sobreviva enquanto professora e para que eu tenha condições de dar aula...a verdade é essa! É... se eu pudesse, eu seria diferente! Mas eu não posso! (Professora C – 21/06/2019)

Assim, eu rebatia muito sabe?! E “vai ficar sem isso, sem aquilo!”. Já vi que... que não é um caminho que dá muito certo! Esse começo serviu como experiência pra eu saber o que não fazer! (Professora D – 22/07/2019)

As narrativas das professoras C e D apontam que mediante a percepção da situação na qual estavam, elas utilizaram ferramentas como o grito e a punição para enfrentar as dificuldades. Entretanto, perceberam que essas estratégias não eram condizentes com os seus princípios pedagógicos, logo não “davam certo”. Desse modo, foram transformando-se em meio ao confronto do ideal com a realidade e, tal como aponta a professora C, fazendo a escolha

do possível. Esse possível não é a versão final do professor, visto que o seu processo de formação é contínuo, possibilitando o seu desenvolvimento até o último instante de sua atuação. Nesse contexto, para além do aprender, na construção do eu profissional, o professor experimenta – também – desaprender.

A palavra “desaprender” significa tanto crescimento como anulação do crescimento. Esta contradição é intencional, escolhida não apenas para sinalizar o potencial mas também a enorme complexidade inerente na educação de professores educadores que está em curso. (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 26).

Esse processo pode se configurar como uma reorientação interna (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014) entre o idealizado e a realidade, propiciando um contexto de inquietação ao professor, que pode ser auxiliado por um apoio externo, sendo necessário estar atento a ele, de modo que não haja uma socialização uniformizante.

4.4 É MUITO BACANA ESSE ESPAÇO DE TROCAR...

O tumulto característico do início da docência, segundo Lima (2007), entra em processo de rompimento a partir de um sentimento de descoberta (HUBERMAN, 1995). Apesar de todas as inquietações inerentes ao início da carreira, há aprendizagens relevantes a partir de fontes variadas. Lima (2007) aponta como uma dessas fontes a troca com os pares, formando “redes de ajudas”.

A relação com os pares emergiu nas narrativas docentes como forma de enfrentamento das inquietações. Mesmo sem um aparato institucional, as professoras buscaram ajuda com os colegas de profissão e esse apoio favoreceu seus processos de descoberta e desenvolvimento profissional.

É marcado nas falas das professoras do CII e do CAP da UFRJ (Professoras A, E e F) a importância dessas trocas com os pares, uma vez que possuem planejamentos semanais coletivos e espaços favoráveis para isso. Diferentemente, as professoras da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro (Professoras B, C e D), ao falarem da troca, destacaram a falta de espaço e tempo no seio da escola para que esta se dê de modo mais efetivo e contínuo. Em seus contextos de atuação, há insuficientes espaços de planejamento coletivo, além de turmas cheias, sem estratégias institucionais projetadas especificamente para essa partilha. Todavia, apesar dessas condições, ela não deixa de ocorrer. Ou seja, pela via institucional ou não, a troca se

configura como elemento importante no enfrentamento das inquietações acerca da inserção profissional.

É importante sinalizar a necessidade de criar espaços para que a troca entre pares possua um apoio institucional. Assim como é importante pensar em políticas que as favoreçam, para além de seu aspecto mais informal, dada a sua imprescindibilidade para a formação do professor.

Mas assim, algo da instituição que me ajudou muito foi essa questão de planejamento integrado, de sentar pra planejar com a outra colega... Isso me ajudou muito! (Professora A – 16/04/2019.).

E... que... como a gente tem planejamento conjunto e... e... o planejamento, assim, tanto da manhã quanto da tarde, então a gente tem esse planejamento do que a gente vai dar essa semana, o que será dado durante o mês, aonde nós vamos chegar. Eu já tenho aonde recorrer! (Professora E – 25/07/2019)

Quando eu preciso de ajuda eu falo, trocamos experiências e isso, assim, é um diferencial, os planejamentos... (Professora F – 27/08/2019)

A troca de saberes entre os professores é um importante meio de enfrentar as dificuldades no processo de socialização que se dá por meio de sugestões, conversas, confrontos, partilha de dificuldades e formas de lidar com elas (ALARCÃO e ROLDÃO, 2014). Tanto nas inquietações acerca da alfabetização, quanto no que tange à inserção, as professoras apresentaram o apoio dos pares como forma de enfrentá-las, tal como se pode notar na fala a seguir:

Cheguei de paraquedas, aí você recebendo doação de professores, de colegas. “Toma, eu tenho isso pra doar”, “Eu tenho isso”, e você vai montando. Aos poucos você vai... (Professora B – 18/04/2019)

As narrativas docentes apontam que a troca é tão importante que as faziam mudar de rotas na volta do trabalho, irem embora mais tarde da escola, com o propósito de desenvolver a sua prática profissional.

[...] Eu pegava carona com ela (uma professora mais experiente), fora do meu trajeto, mudava meu trajeto completamente só pra trocar com ela. Uma vez tava sentada... eu... eu... só queria ouvir! Então, uma conversa – às vezes de vinte minutos – te faz ver coisas que você ia levar anos pra aprender. Eu ficava... porque às vezes eu nem queria ir com a carona, assim, não tinha intenção e ela perguntava “você vai embora agora? Quer carona?”. E aí eu já tava indo embora pra pegar minha condução normal e mudava completamente (risos) porque a gente ia trocando. (Professora E – 25/07/2019).

Frente à importância trazida nas narrativas docentes acerca do processo de inserção profissional, é possível refletir sobre a necessidade de viabilizar cada vez mais condições para que o trabalho entre pares aconteça. Cochran-Smith (2012) aponta que a docência é uma profissão marcada pelo isolamento, no qual o professor fecha suas portas e trabalha com turma, e propõe a desprivatização dessa prática, ou seja, o interromper desse ensino como ato privado. Tal como pontuamos nos capítulos anteriores, esse isolamento – em nossa concepção – não é uma opção unicamente do professor, uma vez que seu contexto de trabalho, via de regra, dificulta a existência de trocas, os docentes permanecem a maioria da carga horária em sala, os espaços cada vez mais escassos – quando existentes – de planejamento coletivo, o quantitativo de alunos por turma, as demandas burocráticas, pedagógicas e a necessidade de trabalhar em mais de uma escola para complementarem suas rendas.

As professoras das instituições federais apontaram a importância dos espaços de planejamento coletivo previstos em sua carga horária como fundamentais para enfrentar as inquietações próprias da inserção, enquanto as professoras das escolas municipais mencionam trocas mais informais, nos intervalos, quando era possível. Ora, a literatura aponta a importância da partilha na permanência do docente na profissão e no seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, é preciso que o trabalho entre pares se torne parte do processo de formação do professor de modo formal, uma vez que:

Acreditamos que privilegiar na formação de professores a imersão na prática pressupõe a criação de situações em que professores em formação inicial e professores experientes possam pensar, investigar, refletir e trocar saberes sobre o que os constitui como docentes: seu trabalho. Não se trata, portanto, de meramente aumentar o tempo dos licenciandos na escola, mas de qualificar este tempo, privilegiar outros protagonismos, criar novos cenários, proporcionar outros tipos de experiência e convivência. (CAMPELO; CRUZ, 2019, p. 171).

Cochran-Smith (2012) aponta, bem como as narrativas das professoras, essa troca entre os pares como aspecto que impacta na continuidade do docente na profissão – essa estratégia favorece a edificação do conhecimento da prática. A autora apresenta o conhecimento *para*, na e da prática. O conhecimento *para* a prática consiste em uma espécie de estado da arte, nesse sentido, a concepção consiste em uma noção de que saber mais leva a uma prática mais efetiva; o conhecimento *na* prática consiste em um conhecimento que as pessoas chamam de prático, que professores ditos competentes sabem, construídos na sua prática, com saberes considerados mais essenciais para o ensino; o conhecimento *da* prática, o qual nossa concepção mais se afina, concebe que os professores tratem suas salas de aula como espaço de investigação e os

conhecimentos gerados como propiciadores de novas indagações em um movimento intencional de aprendizagem da docência.

De modo a evidenciar a relação desses conhecimentos com a prática, analisamos a fala de uma professora, com trechos apresentando inquietações articuladas a relação entre conhecimento e prática. Optamos por realizar com a fala de uma das seis professoras entrevistadas, de modo a não parecer que estávamos julgando sua relação com o conhecimento a partir de um fragmento, nesse sentido usamos a fala de uma mesma professora para ilustrar as três relações. Escolhemos a professora A por se tratar da primeira entrevista realizada.

Quadro 7: Relação conhecimento e prática e comportamento docente

Relação conhecimento e prática	Comportamento docente frente à inquietação
1- Conhecimento <i>para</i> a prática.	“[...] uma autora que me marcou muito em termos de leitura e tal é a Smolka, né, assim têm vários... eu até comprei um livro dela e tal ano passado que eu comecei a ler algumas coisas e tal para me ajudar...” (Professora A).
2- Conhecimento <i>na</i> prática.	“[...] assim... porque é... é... eu tinha muito esse receio porque a própria questão da organização ali do dia, de às vezes ter a outra turma tá conseguindo render mais em determinadas atividades, eu tá um pouco pra trás ou tá avançando muito, enfim...” (Professora A).
3- Conhecimento <i>da</i> prática.	“É muito bacana esse espaço de trocar (com os colegas e com as crianças) ... Eu... eu, realmente, indo pra sala de aula eu vi, a gente não sabe de tudo, a gente não vai dar conta de tudo, a gente aprende muito também assim com eles né e isso, de certa forma eu relaxei um pouco, assim, porque eu entendi que eu não vou... não vou ter resposta pra tudo e não tem o menor problema dizer que não sei, assim, isso eu já fui pra sala de aula sabendo disso, assim, que eu não ia dar conta de tudo e isso eu tô tendo esse retorno muito legal, assim, né... de construindo isso com eles, né...” (Professora A).

Fonte: elaboração própria a partir das entrevistas narrativas.

O quadro tem a intenção de demonstrar possibilidades de comportamento docente – iniciativas e estratégias frente aos desafios – considerando as relações entre conhecimento e prática, conforme discutido pelas autoras norte-americanas Cochran-Smith e Lytle (1999). Nota-se que na perspectiva do conhecimento *para* a prática, a saída reside na busca por mais referenciais teóricos; enquanto na perspectiva do conhecimento *na* prática, prevalece a reflexão sobre a realidade em si; e no conhecimento *da* prática, a estratégia reside na construção da docência situada, no seio das relações com os alunos e, também, com os colegas, na troca que se faz continuamente, da qual emergem problematizações e escolhas pedagógicas

fundamentadas na realidade da sala de aula, dos alunos e com o apoio de colegas mais experientes. É importante ressaltar que essa postura não se dá dissociada daquelas orientadas pelas perspectivas *para* e *na* prática. Elas se entrelaçam e se complementam a favor do desenvolvimento profissional do professor.

Nessa direção, Cochran-Smith (2012) aponta que o conhecimento que os professores necessitam para ensinar se constrói coletivamente, não sendo reduzido ao foco no conhecimento formal ou prático, mas na troca com os pares de modo articulado, sustentado por aportes teóricos e pela prática reflexiva.

Para além da troca, apresentada como forma de enfrentamento das inquietações, e elemento que as auxilia na permanência da docência, as professoras apontaram o seu percurso formativo como importante aliado nesse movimento. Essa constatação nos remete aos quatro fatores que fazem a diferença para a permanência no professor na docência, segundo Cochran-Smith (2012): i - a desprivatização a prática; ii - as altas expectativas; iii - a investigação como postura; iv - as comunidades de aprendizagens docentes.

Compartilhar com os colegas e a equipe pedagógica as decisões tomadas para desenvolver as propostas de ensino, o que faz em sala de aula para lidar com as exigências do processo ensino-aprendizagem parece ser, indubitavelmente, a saída mais estratégica para sobreviver no início profissional, o que vai de encontro à ideia de desprivatizar a prática, no sentido de não tomá-la exclusivamente para si.

Nessa direção, ter altas expectativas quanto à docência pode funcionar como um impulsionador para buscar saídas diversas e não se contentar com a reiteração de estratégias didáticas sem saber a razão de utilizá-las; preferir fazer porque sempre foi assim ou porque todos fazem assim; recorrer às experiências de estudantes para imitar os seus professores, são alguns exemplos recorridos por professores em início de carreira que podem ser mais rapidamente trabalhados quando as inquietações vividas se deparam com o desejo de ir além e de almejar muito mais de si e de seus alunos. Para tanto, a postura investigativa, problematizadora, fundamentada na prática reflexiva, emerge como a aliada mais poderosa para o enfrentamento do que parece impossível. As comunidades de aprendizagens docentes insurgem das relações estabelecidas com os pares que têm na desprivatização da prática, nas altas expectativas e na investigação como postura os princípios fundamentais para a sua atuação. Em diferentes fases da carreira, esses professores vão se juntando e tornando-se aliados para construção de uma prática profissional autônoma, criadora e emancipadora.

Nas narrativas das professoras entrevistadas, é possível notar que a continuidade na docência está articulada aos pares e às trocas que desenvolvem com eles. Para além dessa questão, está a possibilidade de observar o processo de construção do conhecimento e as defesas construídas ao longo da formação inicial e no desenvolvimento profissional, que fizeram as docentes construir uma perspectiva de professora que gostariam de ser, apesar de, no confronto com o cotidiano, essas perspectivas sofrerem alterações, elas são importantes para permanência das professoras entrevistadas, tal como se pode perceber a seguir:

Foi uma coisa que fiquei pensando “como é que eu sobrevivi àquele ano (o primeiro ano da inserção)?”, né, eu fiquei tentando... eu acho que a questão de tentar, de não desistir de tentar, fazer aquilo que você, que você acredita que você defende enquanto educação foi um pouco o que me sustentou no início de carreira. (Professora C – 21/06/2019)

Eu acho que ao longo do meu curso da Pedagogia, da graduação e das experiências que eu tive, todas elas...da escola, dos professores supervisores que eu tive no PIBID, dos professores que eu pude acompanhar nos estágios isso me ensinou e me formou pra que eu tivesse já é...elaborada a concepção de ensino que eu tenho hoje...Então eu...isso pra mim, eu acho que é minha....que palavra eu posso usar? Acho que é o que eu tenho de mais confiante, de mais seguro! Eu sei hoje a professora que eu quero ser! Não é que eu sou cem por cento do tempo, porque eu não consigo! Mas eu diria que sou boa parte! Isso me sustenta (Professora F – 27/08/2019)

O “início é até meio assustador”, como disse a professora A, mas ele passará e pode representar uma fonte potente de desenvolvimento profissional. Na compreensão da professora F:

Eu tenho minhas limitações e eu sei que eu preciso e vou melhorar! Então é isso... eu entendo que eu enfrento inquietações, mas que são inquietações que não me paralisam! (Professora F – 27/08/2019).

As inquietações não são paralisantes. Frente ao que lhes inquieta, como as complexidades das turmas, a violência, o peso da instituição e o processo de tornar-se professor, as docentes não pararam. Permanecem aventando possibilidades e criando estratégias pela via da troca com os pares, da pesquisa, da construção de um ideal de professor e da tentativa de aproximar-se dele à medida que o confronta com a realidade escolar. Nesse sentido, suas inquietações funcionaram como motriz para impulsionarem sua permanência na docência. É preciso permanecer refletindo sobre esse período fundamental do desenvolvimento profissional de modo que os professores não precisem lidar com ele de modo isolado, optando pelo abandono da profissão frente aos desafios por ela impostos e as inquietações geradas.

CONCLUSÃO

Desenvolver um estudo sobre as inquietações de professores em situação de inserção profissional em turmas de alfabetização, assentado nas narrativas das professoras egressas do curso de Pedagogia da UFRJ acerca de suas inquietações docentes, permitiu compreender

aspectos que tocam na formação inicial, na cultura institucional e na subjetividade inerente à construção do “eu” profissional.

A pesquisa desenvolveu-se com os egressos do curso de Pedagogia da UFRJ em situação de inserção profissional em turmas de alfabetização, analisando as complexidades que envolvem o início da docência acrescidas dos desafios de alfabetizar. O que almejamos com a pesquisa foi contribuir para o debate acerca da inserção profissional docente, discutindo suas peculiaridades em turmas de alfabetização. Buscamos trabalhar com as narrativas docentes, compreendendo-as como processo de reflexão pedagógica.

Inicialmente, realizamos uma breve discussão acerca dos eixos norteadores da pesquisa, a saber: formação docente, inserção profissional e alfabetização. Consideramos a formação docente como processual e não esgotável; no que tange à inserção profissional, a perspectivamos como um período de aprendizagens intensas e a alfabetização como um processo complexo envolvido nas tramas das relações sociais. Desse modo, articulando essas três dimensões, procuramos conhecer as inquietações narradas pelas professoras acerca da alfabetização e a inserção, bem como suas formas de enfrentamento.

As narrativas das professoras sobre as inquietações causadas por atuarem em turmas de alfabetização permitiram-nos discutir a heterogeneidade das turmas, conflitos discentes, inexperiência profissional e cobranças pessoais. Suas inquietações não apresentavam uma preocupação metodológica, mas articulava-se com a relevância da aprendizagem para o educando, a importância de respeitar os ritmos próprios e vivências dos alunos, bem como a complexidade de autocobrança de ver alunos lendo e escrevendo.

As docentes trouxeram, em suas narrativas, elementos que permitiram identificar suas formas de reagir frente ao que lhes inquietava. Suas falas nos ensinam, à medida que diante da complexidade de se trabalhar com o diverso, não buscam padronizar; diante da pluralidade de ritmos não procuram uma única metodologia; frente ao que lhes inquieta, se movem. Seus movimentos de enfrentamento se deram através da pesquisa; de propostas diferenciadas considerando os ritmos de cada educando e partilha entre os pares. Suas alternativas não apontaram uma busca por reprodução de um modelo, mas tal como Cochran-Smith (2003) afirma, consideraram a mudança como parte inerente ao ensino, que consiste em uma atividade social e política.

As inquietações sobre a inserção profissional residiram no “peso” da instituição na qual trabalhavam as professoras do CAP e a professora do CPII, apresentando uma cobrança pessoal a partir da tradição das instituições nas quais trabalham; as complexidades das turmas,

evidenciadas nas narrativas de todas as professoras, que destacaram a necessidade de gerenciar conflitos e trabalhar com os ritmos próprios de cada aluno; bem como a violência e a continuidade do trabalho, destacadas nas falas das professoras atuantes na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro e as inquietações sobre o processo de tornar-se professor, mencionada por todas as docentes; elas destacam que, nesse processo, foram confrontados seus ideais de docência e o cotidiano escolar.

Esse confronto não é simples ou sem complexidades, ele envolve construções e desconstruções que fazem parte do processo de desenvolvimento profissional do professor, tal como Marcelo (2009) aponta. As professoras mencionaram que, com base na articulação da concepção das professoras que queriam ser com o cotidiano escolar, suas práticas se construíram. As formas como se articularam foram difusas, conforme apresentado, todavia, as narrativas se fundem ao relatarem que mesmo não sendo a professora que idealizavam, suas práticas são sustentadas por uma concepção dialógica que se articula com a professora que querem se tornar e permanecerão se tornando ao longo da atividade pedagógica.

Suas narrativas nos permitem refletir sobre o quão inquietante pode ser para um professor equalizar seus ideais e o cotidiano e como a profissão docente é marcada pela mudança. Uma vez que o trabalho se desenvolve, como apresenta Tardif (2013), com humanos, sobre humanos e para humanos, o docente precisa movimentar-se de modo a lidar com a heterogeneidade e diversidade dos sujeitos com os quais se relaciona, visando tornar o ensino significativo. Essas mudanças características do desenvolvimento profissional docente não são lineares e isentas de complexidades.

Frente às inquietações apresentadas, o papel da troca entre os pares foi destacado por todas as professoras. Essas perspectivas nos fazem refletir sobre a importância da constituição dessa “rede de ajudas” (LIMA, 2007) e da necessidade de que haja espaço para que ela não seja esporádica ou fortuita. É preciso que a inserção profissional dos professores seja sistematicamente acompanhada através de uma troca com professores mais experientes, de modo a transcender o isolamento característico da profissão. Transpor as paredes das salas de aula configurou-se como importante forma de enfrentamento das docentes participantes da pesquisa, sendo estratégico pensar na necessidade de possibilidades para que desde a formação inicial o licenciando possa movimentar-se coletivamente com vistas ao seu desenvolvimento profissional do professor.

As professoras que atuam no CAp (Professora F) e no CPII (Professoras A e E) destacaram a importância das instituições possuírem espaços dentro de suas cargas horárias

para trabalho coletivo, enquanto as professoras da SME-Rio (Professora B, C e D) mencionaram a importância dessas redes de ajuda que emergem mesmo sem um espaço fixo na semana para compartilhar e aprender nessa relação de partilha.

Sendo assim, é necessário que os professores tenham espaços em suas rotinas para refletirem juntos sobre suas práticas; compartilhem suas experiências e serem acompanhados em seu período de inserção profissional que, conforme observado na literatura e nas narrativas das professoras, deixa marcas indeléveis no professor.

Em síntese, esse estudo nos propicia refletir sobre a importância de atentar ao que inquieta o professor em situação de inserção profissional, em especial nas turmas de alfabetização, caso específico do nosso trabalho, de modo que as marcas deixadas pela inserção não os paralise ou os faça desistir da docência.

A aprendizagem da docência, como apresentam Cochran-Smith e Lytle (1999), acontece com o tempo no trabalho de novos professores acompanhados de colegas mais experientes que também estão permanentemente aprendendo. Nesse sentido, consideramos relevante que ao longo da formação inicial o professor em construção tenha essa troca como dimensão formativa, transcendendo as relações pontuais do estágio supervisionado e, para tal, é preciso que o professor regente tenha – em sua carga horária – tempo e condições para que esse processo de partilha se efetive de modo profícuo. Desse modo, a desprivatização da prática, isto é, o interrompimento do ensino como ato privado, precisa ser favorecido, com políticas e formas de organização que permitam a troca como fundamental para a formação e desenvolvimento profissional do professor.

Ao longo da pesquisa, emergiram novas questões que podem favorecer a continuidade dos estudos sobre a inserção docente em turmas de alfabetização: Como as concepções de alfabetização e linguagem dos professores afetam as práticas por eles desenvolvidas? Quais sentimentos interpelam os licenciandos ao concluírem a graduação e como eles se articulam com o cotidiano escolar? Em que medida a incorporação da troca entre os pares desde a formação inicial pode impactar as marcas deixadas no período de inserção profissional do professor? Quais as relações entre as urgências das escolas e as práticas desenvolvidas no âmbito da formação inicial?

Assim, consideramos relevante o estudo a partir das inquietações dos professores, uma vez que elas – como Marcelo (1999) destaca – têm papel importante no desenvolvimento profissional do docente implicando em processos de mudança. Cada professor concebe as situações de modos distintos e se relaciona com elas a partir de suas peculiaridades.

A partir do presente estudo, percebemos que seus processos de mudanças se articulam com suas inquietações, uma vez que diante delas as professoras não paralisaram ou buscaram formas mais confortáveis de lidar, antes, construíram práticas que estão em constante reforma e, assim, desenvolvem-se neste processo, uma vez que aprender a ensinar nunca se esgota ou finda.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no Desenvolvimento profissional dos Professores: o ano de indução. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa de Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Márcia (Org.) *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 10-21.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BERNARDES, R. K. De Rios e Córregos que deságuam em Narrativas Autobiográficas, São Paulo, 2018.

BORTOLOTTO, N. *A interlocução na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BUENO, B. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 2002. p. 11-30.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. “Deprivatization of practice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169-187, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11045

CHARTIER, A.M. Alfabetização e formação de professores da escola primária. *Revista Brasileira de Educação*. ANPed. n.8, p. 4-12, maio/jul./ago. 1998.

COCHRAN-SMITH, M; LYTTLE, S.L. *Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities*. *Review of Research in Education*, London: Sage, n. 24, p. 249-305, 1999.

COCHRAN-SMITH, M. Aprendizagem e desaprendizagem: a formação de professores educadores. *Teaching e Teacher Education*, v. 19, p. 5-28, 2003.

_____. *Um conto de duas professoras: aprendendo a ensinar com o tempo*. Kappa Delta Pi Record, v. 48, p. 108-122, 2012.

COLELLO, S. G. *Alfabetização e Letramento: repensando o Ensino da Língua Escrita*. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>> 2003. Acesso em: 20 jan. 2017.

CORRÊA, P. M.; Lelis, I. A. O. M. (Orientadora). *Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização*. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CRUZ, G. (Org.). *Prática, Pesquisa & Formação Docente: narrativas do PIBID Pedagogia da UFRJ*. Curitiba: CRV, 2019.

FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. In: Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GERALDI, J. Concepções de linguagem e ensino de português. In: *O texto na sala de aula*. 1984, p. 39-46.

GOULART, C.M. A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 172-186, jun., 2000.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*.

In: NÓVOA, António (Coord.). *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto, p. 31-78, 1995.

IVENICKI, A.; CANEN, A.G. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2016.

KLEIMAN, A.B. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ler e escrever?* Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KRAMER, S. *Alfabetização, Leitura e escrita – Formação de Professores em curso: Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores*, 1995.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Artmed: Porto Alegre, 2002.

LIMA, E.E. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação e linguagem*, São Paulo, v. 10, n.15, p. 138-160. jan./jun. 2007.

LÜDKE, M.; BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. *Políticas e programas de indução na docência na América Latina*. Cad. Pesqui. [online]. v.47, n.166, 2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

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

MONBERGER, C.D. Abordagens Metodológicas na Pesquisa Biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17 n. 51 set./dez. 2012

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PAIVA, V. L. (2008). Pesquisa Narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 8(2), 261-266.

PASSEGGI, M; SOUZA, E; VICENTINI, P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educ. rev.*2011, v. 27, n.1, p. 369-386.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCOS, J. *Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes*. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n.0.1995, p. 5-16, 2003.

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

SOLIGO, Rosaura. *Dez importantes questões a considerar: variáveis que interferem nos resultados do trabalho pedagógico*. Revista ESCOLA, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/dez-importantes-questoes-rosaura-soligo.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, n. 73, dez./2002, p. 209-244.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. *A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás*. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: [?]

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Eu sou Ingrid Cristina Barbosa Fernandes, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, da linha Currículo, Docência e Linguagem. Faço parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED) e sou orientada pela

professora Dr.^a Giseli Barreto da Cruz. Meu estudo discute inquietações de professores alfabetizadores em situação de inserção profissional. Nesse sentido, gostaria de identificar os egressos que auxiliar-me-iam neste processo de pesquisa. Sua ajuda será de extrema relevância. Desde já muito obrigada!

1- Ano de formação no Curso de Pedagogia na UFRJ: *

2016

2017

2018

2 - Atua como docente? *

Sim

Não

3 - Em caso de resposta afirmativa na questão anterior, responda há quanto tempo atua como docente:

Atua em escola pública?

Sim

Não

4 - Em caso afirmativo, na questão anterior, atua em qual rede e em qual escola?

Atua com turmas do Ciclo de Alfabetização?

Sim

Não

5 - Em caso afirmativo na questão anterior, em que turma atua?

1º ano do Ensino Fundamental.

2º ano do Ensino Fundamental.

3º ano do Ensino Fundamental.

Deixe seu e-mail, por favor, e obrigada pelo auxílio. Sua ajuda foi fundamental! *

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GEPED – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

COORDENAÇÃO: PROF.^a GISELI BARRETO DA CRUZ

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Inquietações de professores em situação de inserção profissional em turmas de alfabetização

Nome do Pesquisador responsável: Ingrid Cristina Barbosa Fernandes.

Natureza da pesquisa: Você é convidada a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender como inquietações de professores alfabetizadores em relação ao seu processo de formação impactam a sua docência durante seu período de inserção profissional.

Participantes da pesquisa: Professores alfabetizadores, formados na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em situação de inserção profissional que atuem em escolas públicas.

Envolvimento na pesquisa: Sua adesão implicará o consentimento de entrevista que será gravada e posteriormente transcrita. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá solicitar mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora coordenadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Procedimentos metodológicos: O processo de coleta de dados consistirá em entrevista com todos os sujeitos.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Pela natureza da pesquisa, os riscos que existem estão relacionados ao possível desconforto ou constrangimento do participante. Faz-se necessário reiterar que você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento, sem qualquer penalização ou prejuízo. Ocorrendo desconforto social, moral ou emocional no preenchimento do questionário, na realização da entrevista ou na elaboração do relato de experiência, você tem total liberdade de se negar a responder e, até mesmo, a prosseguir com sua contribuição. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do

Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão acesso aos dados na íntegra. No texto final serão utilizados, sem identificação das participantes, e apenas trechos da entrevista. Os resultados deste estudo comporão o relatório final da pesquisa e poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que a sua participação neste estudo possibilite momentos de reflexão sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Você terá acesso ao conhecimento que será produzido a partir desta pesquisa.

Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que se seguem. No entanto, se ainda tiver dúvida a respeito da sua participação na pesquisa, não assine esse termo.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____

Professor(a) Participante

Ingrid Fernandes
Pesquisadora Responsável

Eixo I – Formação e atuação profissional	Checklist
<p>1- Fale-me sobre a sua escolha, formação e experiência profissional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sempre quis ser professora? • Fez outros cursos, além do de Pedagogia? • Como foi a sua formação no curso de Pedagogia? • Teve experiências profissionais como docente antes ou concomitante a esta na Rede? 	<p>1- Cursos que fez para ser professora, além do de Pedagogia.</p> <p>2- Porque ser professora e porque ter feito os cursos que fez.</p> <p>3- Porque iniciar a carreira docente no contexto da escola pública.</p>
Eixo II - Inserção docente no Ciclo de Alfabetização, Leitura e Escrita	
<p>2- Fale-me sobre o início da docência: conquistas, desafios, tensões, dificuldades, possibilidades...</p> <p>3- Fale-me sobre o que significa, para você, ensinar uma criança a ler e a escrever.</p> <p>4- Que tipos de inquietações lhe provoca a condição de ser professora alfabetizadora?</p>	<p>Como fez e faz para vencer os limites e tensões das inquietações de ser professora alfabetizadora no início da sua atuação profissional.</p> <p>Observar se o curso de Pedagogia é mencionado como fonte de saberes para a construção da prática profissional de alfabetizadora.</p>

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA C

Conte-me um pouco sobre sua escolha, formação e experiência profissional.

*Tá... eu vou respondendo e vou falando porque são muitas coisas e eu sou um pouco enrolada (risos). Eu sempre quis ser professora, sempre me identifiquei com a carreira, né... Acho que quando eu optei pelo curso eu não tinha aquilo de vocação, nunca tive aquilo de “ah...nasci professora”, mas sempre gostei dessa relação de ensino, então quando eu era criança eu brincava, escrevia, é... no portão da minha casa. Então, assim... eu me via sempre brincando com coisas de escola. E aí, quando eu fui fazer o pré-vestibular, curioso é que eu tentei *pra**

todas as universidades públicas e aí quando eu percebi, eu tinha tentado o mesmo curso! Né... e aí passei *pra* UERJ, *pra* UFRJ, mas eu falei “Não tem como eu fazer o mesmo curso em duas universidades” que foi Pedagogia, e eu optei pela UFRJ. Mas sempre quis. Nunca pensei “ah, vou tentar outra área”, sempre foi mesmo a área de educação e não numa licenciatura, pensei mesmo em me formar de um modo mais generalista com educação. Então foi isso, fui *pra* UFRJ, entrei, aí eu fiz um percurso de muitas coisas ao longo do meu curso de graduação, porque logo no início me meti em fazer pesquisa! Eu lembro que eu *tava* no segundo ou terceiro período, virei *pra* professora e falei “Eu quero fazer pesquisa!”. Aí ela: “Você tem certeza do que você quer, do que tem que fazer? Você sabe o que é uma pesquisa?”. Porque normalmente não é algo... divulgado ao estudante é... logo em início de graduação, né?! Acho que quem faz graduação tem ambiência dessas coisas muito mais *pra* frente, né... até porque... por conta das próprias necessidades que a graduação impõem, mas enfim... eu fui e aí eu comecei a fazer a pesquisa que foi sobre é... pesquisar o professor iniciante, né, na Prefeitura do Rio, então eu fiquei metida nisso. E aí eu fiz monitoria com a disciplina de Didática, então tudo que eu fazia vinha *pra* esse lado mesmo de... é... entender a Didática e a Formação de Professores. Aí eu fiz a disciplina, é... entrando mesmo no programa de monitoria com bolsa, né, tinha bolsa da iniciação científica e depois eu falei “ah, gostei disso”, fiz monitoria voluntária e ainda me meti lá num curso de extensão, então fui bolsista de extensão também com é... com a formação que a UFRJ dava *pros* é... monitores do programa *Mais Educação*, então... é... acho que cada Estado elencava uma universidade *pra* fazer formação e aí eu fiz isso do ponto de vista de extensão. Aí... em algum momento também eu me meti em fazer um intercâmbio que tinha um programa lá do Santander né... e fui fazer algumas disciplinas na Universidade do Porto, em Portugal. Então também fiz o intercâmbio. Não era o programa *Erasmus*, era o programa de bolsa do Santander e ele concedia uma bolsa, né... e especificamente para esse programa que eu fui, porque o Santander tem (ou tinha) vários programas; foi análise do currículo, né... de todo o desempenho acadêmico. Fiz isso também... e ao longo é... da graduação eu me envolvi com os estágios remunerados da Prefeitura do Rio. Então, assim, talvez a minha primeira é... socialização, vamos dizer assim, né, com o cotidiano das escolas foi nesse momento. Em que eu pude ser estagiária de Educação Especial e depois estagiária de Reforço Escolar, que não era minha formação, né?! Porque eu deveria ser... era na área de Letras, mas fiz! Então, assim, eu fiz tudo isso na graduação e fui envolvida com pesquisa pensando o professor, atuando em inserção profissional, ao longo de toda a minha graduação e aí fiquei me envolvendo em eventos e tudo isso que um programa de iniciação científica fez. E então, assim, isso foi basicamente a minha

graduação. E aí eu pensei: “Não, tenho que dar prosseguimento ao estudo, né?!”. E aí, eu me formei e entrei logo no Mestrado, né... emendei a Graduação com o Mestrado e a Giseli era alguém que *tava* muito próximo daquilo que... das minhas inquietações, das minhas áreas de interesse que era de Didática e Formação de Professores. E aí eu emendei logo no Mestrado, fazendo é... uma pesquisa tentando entender como os professores formadores mobilizavam sua base de conhecimento profissional docente *pra* formar licenciandos em professores. Mais o que eu poderia responder... já *tô* perdida. (risos).

Não. Era basicamente isso, eu só tenho uma curiosidade: você fez Curso Normal? Ou algum outro curso?

Fiz... fiz sim, fiz Curso Normal no Instituto de Educação Rangel Pestana aí eu fiz de 2006 a 2009, me formei em 2009 e em 2010 já entrei na UFRJ. Então fui emendando uma coisa na outra, ainda fiz com o currículo antigo de quatro anos. Até quando eu entrei no Mestrado e estava com a incerteza de ter a entrada no mercado de trabalho ou passar no Mestrado, eu fui fazer o ENEM de novo, né... “Pelo menos se eu não tiver emprego, vou arrumar outro estudo, né?!”. Aí eu passei no ENEM e fiz a matrícula em Serviço Social, lá na UFRJ, só que aí veio né... o mestrado e eu optei por ficar com o mestrado, mas não era algo direcionado com a Educação (o Serviço Social).

E por que começar a carreira no contexto da Escola Pública?

Na verdade, eu acho que a UFRJ, posso dizer pelo lugar que eu me formei, não sei os outros, mas imagino que sim, ela tem uma maneira de... é... de formação, que te coloca num compromisso com a educação pública. Então, assim... a gente vai fazendo um percurso que quando a gente sai de lá é... sabendo que somos também sujeitos né... devedores, eu acho, você tem uma formação de um Ensino Superior público e eu acho que é mais uma questão de devolutiva. E aí também tem do ponto de vista muito prático, né, que é uma questão ideológica... que é a estabilidade financeira de ser um servidor público. Então assim, não me imaginava também... no meu primeiro concurso eu tinha passado em Nova Iguaçu, mas Nova Iguaçu foi um concurso muito lento, Mesquita também, mas assim, na prefeitura do Rio eu sempre achava

que por ser, né, essa prefeitura grande, a maior rede de ensino da América Latina, que seria mais difícil fazer esse percurso, mas até o meu concurso foi uma coisa um pouco atípica. Então... eu entrei de primeira, também, eu não imaginava isso, achei que eu ia ficar tentando, né, mas aí também emendei. Mas eu acho que é isso... do ponto de vista ideológico, do ponto de vista que a minha formação me possibilitou do compromisso com a educação pública, de... de possibilitar aquilo, eu enquanto pedagoga, na atuação de oferecer uma educação igualitária, justa e colocar o aluno minimamente em pé de igualdade *pra* lutar pelas coisas na sociedade. E do ponto de vista prático tem a questão de ser servidor público, que hoje em dia a gente *tá* colocando em questão! Um questionamento, né?! Porque a gente *tá* vivendo um momento complicado, politicamente.

Fale-me sobre o início da carreira na docência, conquistas, desafios, tensões e possibilidades.

Eu queria abrir um parêntese sobre isso, porque assim, eu passei – sei lá – setenta por cento da minha graduação estudando professor iniciante! E aí... é uma coisa muito louca, porque eu cheguei lá e pensei “Sei tudo teoricamente sobre o professor iniciante!”. E eu não sei se isso é bom, né?! Porque você vive com consciência os desafios da inserção, mas você não deixa de vivê-los. Então eu vivi na mesma, né... aquele momento de descoberta, de sobrevivência, porque você descobre, você sobrevive, porque você sobrevive, você quer continuar descobrindo... então assim, eu acho que isso é muito interessante de pontuar. Porque eu vivi na mesma todos os conflitos de iniciante, embora, assim, vivendo com uma consciência de uma bagagem de formação acadêmica e teórica que me possibilitou. Mas assim, eu entrei e foi um choque, né? Porque é um choque com a realidade mesmo, de pensar como é que é possível trabalhar nessa prefeitura do Rio muito louca, né?! É... fui *pra* sexta CRE, que é uma CRE que, assim, de modo geral são localizadas dentro de comunidades ou margeando comunidades, né, e aí eu lembro que nós tomamos posse... eu tenho que contar do primeiro dia, que foi uma coisa assim, muito surreal... (risos) então, tomamos posse lá, né, no dia primeiro de abril, aí, não... foi num dia... um pouquinho antes, e aí no dia primeiro de abril fomos escolher escola. Primeiro de abril de dois mil e dezesseis, saímos com papel, aí só que a gente *tava* se articulando, o pessoal que já estava no concurso, né... E... e... as meninas foram, as meninas que estavam, as candidatas, foram conhecer escolas antes, *pra* saber como era a escola e tal... aí eu lembro que no dia que fomos escolher só tinham duas opções: Temistocles, que é onde eu trabalho, e a

Zilda Nunes, e a gente pensou “como é que vai ser, Zilda Nunes lá perto do Chapadão... então, vamos escolher aqui e vamos todas para a mesma escola!”. Aí a gente foi lá, chegava e escolhia a mesma escola. Todas para a Temistocles, e aí... pegamos o papel e tivemos que ir à escola fazer apresentação, aí no meio do caminho, que a gente *tava* ali em Deodoro – e *pra* chegar lá é... a escola até recebe difícil acesso, porque é de difícil acesso mesmo, tem todo um... é esquisito! Porque tinha um trem, que a gente pegava em Deodoro, e era um trem especial que ia de Deodoro até Honório Gurgel só e de Honório Gurgel que fazia ligação, né... a linha roxa de Belford Roxo. Aí a gente chegou em Honório e uma pessoa falou “*Tá* indo *pro* sentido de Barros Filho? *Tá* tendo tiroteio!”... Aí, ou seja, já fomos recepcionadas com tiro, ficamos esperando um pouco e chegamos na escola... Só que chegamos na escola, a escola completamente deserta, e aí ninguém *pra* atender, daqui a pouco a gente começou a chamar, chamar, chamar... aí veio a diretora. Aí ela falou “olha, desculpa, é porque eu *tô* sozinha aqui, a escola foi inaugurada 31 de março” – isso era dia primeiro, né, no dia seguinte – “e não tem ninguém na escola”. Ou seja, era uma escola que foi construída *pra* ser de segundo seguimento, era um Ginásio Carioca, e... e não foi! E ficou muito tempo fechada, e aí decidiu que ela seria para o primeiro segmento, tanto que tem um laboratório de ciências, enfim... E aí, inauguraram a escola sem nada, sem professor, sem nada dentro da escola, né... só um mobiliário básico e não tinha nada! Então, assim, a gente começou a escola: sem nada! E tinham as turmas, porque tinha que inaugurar, e tinha o pessoal das CRE que foi atender as turmas até chegar os professores, então foi assim... aquele susto do tiro, entrar numa comunidade e chegar lá e não ver nada! E aí eu fui *pra* casa pensando “O que que eu vou fazer?”. Me sobrou o terceiro ano, né... porque rolou uma disputa “ah ... eu quero isso, eu quero aquilo” e eu muito assim, ingênua do que poderia escolher, não me posicionei, então fiquei com o terceiro ano! E aí eu cheguei lá na segunda-feira e eu percebi uma turma completamente... você percebia que ela foi escolhida a dedo, assim, porque os alunos vieram do entorno e, assim, oitenta por cento da turma era analfabeto, *tava* fora da sua faixa etária *pra* turma, né... e... um contexto de violência e de agressividade extremo! Então, o começo foi muito difícil, eu digo que... é... eu errei muito com essa turma, porque eu não soube ensinar, de fato. Eu tive que gerir tantos conflitos... eu separava briga o dia inteiro! Eles, né, como ocorrem casos até hoje, agrediam a gente. Eu já apanhei de aluno, de separar briga e ser mordida, então, assim... é... foi muito difícil o primeiro ano! Eu não sabia o que fazer porque era muita briga, era muita coisa... eu chorava, eu tremia, eu chegava em casa e não sabia o que fazer e aí eu... só que assim, foi uma coisa que fiquei pensando “como é que eu sobrevivi àquele ano?”, né, eu fiquei tentando... eu acho que a questão

de tentar, de não desistir de tentar, fazer aquilo que você, que você acredita que você defende enquanto educação foi um pouco o que me sustentou no início de carreira. Mas assim, eu trabalho num contexto muito complicado! Muito! Pouca coisa melhorou, como o público ali é muito específico, né, até *pra* que se veja mudança é a longo prazo... Mas é o que a gente sempre conversa lá, nós professores, é... eu não posso dizer que a gente está do mesmo jeito que no primeiro ano, não estamos! Se você chegar lá vai falar “que horror de escola! Essa escola é horrível!”, mas muita coisa melhorou! Mas assim, quem *tá* exposto diariamente a esse contexto de estresse o tempo todo, a gente não consegue nem perceber muito as mudanças. E eu fico também pensando, como que a gente enquanto ser humano sobrevive naquele contexto de trabalho. Então assim, foi muito difícil o primeiro ano... e eu lembro assim, que eu tinha os alunos que eram tão analfabetos que tive um índice muito grande de reprovação naquele ano, né... enfim... aprovar ou não? Como é que faz? E a prefeitura do Rio que fica, porque... é complicado, né, falar da questão do nível central... de como eles querem que a gente nivele os alunos muito por baixo... Então, você vai fazer uma avaliação e assim “não, ele tem condições de estar nesse ano de escolaridade, ele sabe algumas letras do alfabeto, então isso já é o suficiente *pra* ele... o aluno sabe alguma coisa”. Então, é muito complicado, né... porque quando você pensa em ser... em reter o aluno, puxar *pra* trás *pra* você dar uma aprendizagem de qualidade para que ele tenha condições mesmo de caminhar no ano de escolaridade seguinte e você ver que... que ao passo que você quer fazer isso tem um discurso que não te permite, né?! E um discurso sempre de responsabilização do professor que é incrível... é incrível nessa rede! Sempre é culpa do professor... E a gente tem um contexto de negligência da família, que eu não coloco exclusivamente na prefeitura do Rio não... a gente *tá* vivendo um tempo presente assim, as famílias que não são presentes, né, a gente tem um contexto de violência muito grande tanto interno na escola, quanto externo... a sexta CRE, ela fica localizada nas comunidades, então a gente tem isso de estar no cotidiano de violência das comunidades... E aí, tudo isso com um discurso de nivelar por baixo, que a culpa é do professor... é muito complicado.... enfim... o que mais eu preciso dizer, fui contando e me perdi...

Como você fez e tem feito para vivenciar esses dilemas que você foi me contando?

Eu acho que a gente vai... é... com a questão das nossas próprias defesas, né?! De defender o afeto, de que o diálogo é a melhor maneira de construir, né, é... vamos dizer assim... emancipação, de construir entendimento entre as pessoas, e aí eu queria falar, eu queria dar voz a eles e aí eu queria tudo isso...E eu falei assim “Mas isso aqui é um caminho que eu acredito,

né, mas ao mesmo tempo um caminho a longo prazo.” E aí como é que eu posso equilibrar isso do ponto de vista prático, do urgente, do agora... E aí eu fui tentando moldar uma professora, que hoje eu não me reconheço. Eu fico falando... as meninas lá da escola brincam “ah, eu vou ficar na sua sala pra ver o que você fala *pros* alunos e sei lá o que...(risos)”. Porque já se constituiu uma cultura de me dar as turmas bombas da escola, né, dentro do Ciclo de Alfabetização, *pra* que eu... é... enquadre os alunos. E aí... eu fui assim... “como é que eu vou fazer, né?!”... a questão do falar, de ter que se impor, porque assim...eu comecei a ficar no desespero. Eu fui tentando essa via do diálogo e da afetividade e foi dando tudo errado, porque eles não entendem, porque eles não têm ambiência disso. E aí eu comecei a gritar muito! Então eu só gritava, só gritava, só gritava, só gritava... porque era um desespero e eu não sabia o que fazer. Então eu falei: “isso também não vai dar certo!”. Porque gritar... daqui a pouco eu não vou ter saúde vocal *pra* dar aula e não vai adiantar... E aí o grito ficou uma coisa é... ficou.... acostumou aos ouvidos deles! Então, assim, quando você dá um grito de imposição assusta, se você nunca grita. Agora, se você grita o tempo todo, quando você grita *pra* chamar atenção... Então, eu fui começando a perceber, né, como que eles reagiam a cada ação minha. E aí no segundo ano já foi menos difícil, mas foi muito difícil! No primeiro ano eu peguei uma turma de 3º ano, e em 2016 e em 2017, até então, estou sempre com turmas de segundo ano. Aí eu peguei outra turma muito complicada, porque os alunos lá da escola dão ataque, eles dão alteração... tipo assim de pegar a cadeira e jogar. Umas coisas loucas de chutar porta... e não é assim de “ah, aquele aluno é complicado...”, é dentro de uma turma de trinta e tantos, cinco dando muita alteração, sabe?! E o restante vê assim... porque lá na escola tem uma questão muito assim... muito complicada... a gestão da escola, ela veio da CRE, então, ela não faz outras coisas que não estejam, assim, dentro do que é permitido pela CRE. Então, assim, por exemplo: o regimento. O regimento tem umas coisas que tem que fazer e não tem uma pressão fora daquilo. A gente só pode conversar. Então os alunos, como eles vem de outras escolas e veem que outras escolas têm uma postura mais enérgica e lá na escola não tem, eles estão confortáveis com a impunidade. Então, eu posso agredir um professor, que meu pai vai ser chamado, *pra* assinar uma ata, vai dizer que não pode e no outro dia, se acontecer no outro dia de novo vai acontecer o mesmo procedimento. Nada mais além disso vai acontecer... Então, assim, peguei uma segunda turma também muito complicada e aí eu já comecei a ficar mais firme, né, já comecei a rir pouco, porque assim, fui endurecendo. A verdade é que fui endurecendo! Então eu brinco que não sou mais professora Helena, sou diretora Olívia... bem bruxa! Então, assim... hoje eu me constituí uma professora bruxa! Daquelas que o olhar... e perguntam: “como você

faz?!” Eu devo fazer um olhar de ódio, né, uma coisa muito assim... Mas aí é meio cruel isso que vou dizer agora, mas eu penso assim: não dá *pra* ir nessa via, eu acho que é a questão do adestramento do corpo, do enquadramento do corpo na escola... Então, eu comecei a fazer... a ficar muito séria! Eu praticamente não abro sorriso, porque assim, eles têm um *habitus* ali de... de tratar a gente muito como coleguinha, então quando você escolhe muito esse caminho de ser muito afetivo, né... não julgo, pelo contrário, se eu pudesse, faria! Se desse certo, na minha perspectiva também seria assim! Como te disse eu *tô* fazendo a docência... eu fiz a escolha do possível, sabe? Não é a docência que eu defendo, mas é a docência possível! Para que eu sobreviva enquanto professora e para que eu tenha condições de dar aula... a verdade é essa! É... se eu pudesse, eu seria diferente! Mas eu não posso! Então, eu comecei a me endurecer muito como professora! Aquilo de... coisas simples... você abre a porta e eles não sabem fazer fila, faz fila e é um “bololo”, né, tem que ser fila por ordem de tamanho, tem que ter o enquadramento, tem que ser fila de menino e menina, você abre a porta entra todo mundo na sala. “Faz a fila aqui, quando ver a fila aqui vai entrar as meninas primeiro.”. Porque naquilo de entrar todo mundo, eles ali começam uma pancadaria porque esbarrou. Eles não sabem conversar! Eles não entendem que... que... que foi sem querer. Você pode pisar no pé do outro sem querer e não é porque quis machucar. Então é isso que a gente conversa o tempo todo, a gente explica “por um acaso, quando vocês ficam aqui perturbando a tarde toda, a gente fica batendo?”, “vocês veem o adulto dessa escola se batendo?”. Tudo eles resolvem agredindo. Tudo! E aí quando eu te digo que eu me sinto mal sendo assim, né, tão durona, é porque é contraditório! Porque ser durona o tempo todo é uma maneira de ser agressiva, *pra* mim, sabe?! E aí eu... eu... me pego alimentando um pouco dessa agressividade quando eu não dou afeto *pra* eles, né?! Mas assim, eu também não sei fazer de maneira diferente hoje, né... É uma maneira que *tá* dando relativamente certo, né... Eu desgasto muito, mas eu evito muitos problemas hoje, né, do que quando eu ficava muito mais amável né... eu não conseguia. Então, assim, eu fui endurecendo ao longo dos anos enquanto pessoa! Eu já entro com uma cara fechada, eu acho que eu monto um personagem! E eu já olho e os alunos já entendem que eu olhando... se eles não entendem o que fizeram, eles ficam tentando entender que *tão* fazendo que *tão* fazendo alguma coisa errada! E se eu olho *pra* alguém e ele não *tá* percebendo, o outro já percebeu e fala: “se conserta, que não sei o que”. Então, assim, é uma coisa muito quartel, sabe?! E é muito louco, mas assim... eu fui endurecendo ao longo dos anos, né, e aí são as estratégias que eu tento... mas, assim, ao passo que eu faço isso, eu faço também outras coisas, por exemplo: “olha o caderno, cadê o capricho? Eu vou trazer um brinde...”. Tento negociar

com eles algumas coisas... “vou deixar brincar!”, né, porque talvez, assim, seja a maneira de ser menos durona que eu não defendo, mas eu faço! A verdade é essa! Então, eu fui buscando esse caminho... eu fui endurecendo, né, *pra* tentar sobreviver! Porque, assim, me parece, muito duro dizer isso, mas que eles só entendem na grosseria. Porque eles vivem em um contexto de grosseria, então, quando você fala “para fulano, para fulana”, fulano não para. Ele simplesmente olha, uma criança de sete anos *pra* sua cara e ignora o que você está dizendo e não tem um referencial de adulto... Assim, a mesma coisa que nada! Mas quando você chega perto da criança dentro do rosto dela, né, porque você não precisa gritar, mas com a maneira mais firme possível, mais horrorosa possível, ele entende e ele para. Então, eu fui começando a perceber isso... E essa é a estratégia que eu uso! (risos).

É... E o que significa *pra* você ensinar uma criança a ler e a escrever?

Gente, é uma loucura! Primeiro, que é uma loucura porque eu acho que é uma das maiores satisfações você pegar uma criança que não sabe, né, a questão do código escrito e lido, oralizado direito, porque têm muitas crianças com problemas de fala, e você olhar e ver que “nossa, ela aprendeu!”. Eu não sei explicar, assim, de modo sistemático o que eu faço, mas assim, eu acho que é uma realização *pra* mim. O meu contato, o meu único contato enquanto docente é com alfabetização, embora eu possa atuar com os outros anos de escolaridade do primeiro ano de escolaridade, mas eu acho algo incrível possibilitar que uma criança, e aí eu vou usar aqui Giseli diz lá né, fazer alguém aprender alguma coisa... Você quer ver aprender, né?! É uma coisa muito surreal... eu tenho uma situação.... Eu peguei uma aluna há dois anos atrás, ela não frequentava escola porque ela não tinha registro aí houve um movimento no Ministério Público, enfim, no Conselho Tutelar e no final de 2016 ela pôde ir à escola. Então, assim, ela não teve nenhum contato é... com a educação formal, com a educação infantil... nada disso! Ela entrou no final, lá *pra* setembro no primeiro ano. E ela não sabia nada... nada, nada, nada! E aí ela foi no ano seguinte *pra* mim e eu lembro que ela só sabia o primeiro nome dela que era A.E eu falei “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa menina?! Eu nem sei o que eu tô fazendo aqui...”. E aí, assim, a gente foi tentando... Porque eu não posso dizer que eu uso um método só, porque é muito complicado! Ali você tem muitas questões de tudo que é possível e aí vem as colegas e “ah, mas olha só....” reclamando porque os alunos não aprendem, “porque a gente não aprende nada na faculdade, na faculdade é só teoria” e eu falo “ não, o que eu faço aqui eu aprendi na universidade!”. Porque a minha prática é sustentada por uma teoria, eu não tirei isso do nada, né. Então, assim, eu tento de tudo dentro do universo da alfabetização...

Então, eu fui tentando, porque lá na escola a gente tem um movimento dos alunos com dificuldade terem recuperação paralela. A gente iniciou uns reagrupamentos, então, uma vez por semana uma professora ficava com os alunos que estavam caminhando e outra com os que não estavam caminhando e tinha aquele tempo, um tempo daquele dia *pra* fazer o atendimento. Só que assim, a dinâmica não deu muito certo, né?! Porque é uma escola que tem um índice de alunos alto, alunos com problema de aprendizagem, então ficava... se formava outra turma, então assim, acabava não tendo qualidade porque eram muitos alunos ao mesmo tempo.

Então a gente optou pela recuperação paralela, o que os professores fazem nos seus tempos de planejamento é planejar junto com aluno, onde a gente vai que não é nosso tempo de aula a gente *tá* com aluno pendurado igual chaveiro né, assim, “faz isso aqui, faz o seu nome, enquanto eu *tô* fazendo isso aqui...”. É o tempo todo! A escola toda funciona dessa maneira, até o quinto ano, como eu te falei quando a gente *tava* conversando... no quinto ano alfabetizando aluno, né?! Porque a gente recebe também cada coisa... cada aluno, com cada nível que vem de outras escolas que a gente pensa “como é que essa criança chegou no quinto ano?”. Enfim, aí com essa aluna e com todos, mas eu *tô* falando especificamente dessa aluna, eu fui tentando de tudo, tentando de tudo e era interessante que eu acho que por ela nunca ter frequentado a escola e ela ter ciência que a escola era importante *pra* ela, *pra* ela poder se posicionar no mundo, entender o que que as pessoas falam, o que as pessoas escrevem, ela tinha uma vontade tão grande de aprender e era tão lindo que eu acho que isso foi fundamental, né. Porque eu via Ana Carolina (não seria melhor o anonimato?) fazendo, né, as atividades e ela faz uma coisa e continua fazendo, porque as outras professoras dizem que eu queria que todo aluno fizesse né, que é criar as hipóteses de leitura e escrita. Então foi “ah!”, eu lembro que tinha uma questão na prova que era *pra* escrever o nome da girafa e ela falou “como que faz o gi? Gi... gi... gi... e... eu acho que é o G.”. Então, assim, eu acho que a hipótese, o som e aí fui... Quando vem já lá *pro* final do ano, Ana Carolina (não seria melhor o anonimato?) *tava* lendo algumas coisas, assim, isso *pra* mim, eu tive crianças naquela turma né... impraticável. Mas assim, ela que chegou zerada na escola, praticamente, você perceber um progresso no seu trabalho enquanto alfabetizadora, né?! Eu tenho uma rotina... eu não estabeleço um método de alfabetização, né, eu tento um pouco de cada coisa, mas eu tenho uma rotina de alfabetização. Então, assim, chego tem o momento da rotina de fazer a contagem dos alunos, né, quantos meninos tem, quantas meninas tem, quanto a mais de um tem do outro, né?! Até porque “eu tenho 17 meninas e 13 meninos, quantos a mais *pra* fazer tanto?”. A questão da matemática, né, de fazer a soma de quantos alunos nós temos, depois a gente vai explorar o calendário, porque eu tenho um *banner*

que é um calendário grande pra saber qual é o dia, né, por exemplo... “hoje é dia 21 de junho, 21 é um número maior ou menor que o número tal?”. Então a gente explora bastante da matemática, né, que é uma medida de tempo, né, e o nome do mês, explicar quando muda o mês, enfim... tem a questão toda do calendário. Porque eu não sou muito, embora eu trabalhe com alfabetização, eu sou péssima! Eu tenho... as outras professoras têm música, eu... eu... confesso que eu não tenho muita aderência *pra* essas coisas, né?! Então eles vêm com as músicas das outras professoras, eles cantam uma música lá “sete dias a semana tem”... eles cantam, que eu nem sei, né?! (risos). Mas tem a questão do alfabeto, onde a gente canta a música do alfabeto, outro dia a gente diz palavras que começam, porque eu sempre exploro a questão do alfabeto. Depois eu leio, faço uma leitura, né, que às vezes é uma narrativa ou um texto instrucional, como ensinar fazer uma coisa, né... Tô explicando que é... não é necessariamente ter uma atividade propriamente elaborada em cima daquela leitura. É uma leitura pela leitura, né?! Mas quando se tem uma introdução de um gênero que eles têm dificuldade eu tento é... chamá-los a atenção das características daquele gênero, mas geralmente é uma leitura pela leitura. Essa semana a gente leu um livro, os oitos sapatos.... os oito pares de sapato de cinderela, que é um conto, né... clássico da literatura infantil, mas com outra, né, narrativa. E era um livro grande, então separava por capítulos eles adoravam porque parava e eles “ah, tia, para agora não!” e eu “amanhã...” e quando eu chegava no outro dia, eu tentava recapitular com eles o que eles já tinham visto. Até *pra* ter essa questão da sistematização do que ouve! Então, assim, esse momento da leitura *pra* que eles entendam, *pra* que aprendam a ser espectadores... de que quando um *tá* falando, quando um *tá* lendo o outro tem que ouvir... porque, assim, eles querem falar junto e aí eu falo “agora não é o momento de falar, tem que aprender... porque a gente quando vai ao teatro ver uma peça, né?!”. Enfim... aí começa a atividade. Porque tem tudo aquilo né, tem caderno pedagógico, tem o que vem da prefeitura toda hora, tem a alfabetização, porque o que... assim... o nível que meus alunos estão no segundo ano é completamente do que se define enquanto descritor da prefeitura. Os descritores da prefeitura são uma loucura, né, o aluno plenamente alfabetizado! Mas eles têm uma contradição, porque quando você vai avaliar, você tem que avaliar nivelando por baixo! Então, é... só que os descritores deles impõem colocar o aluno que não sabe... mostrar que ele não sabe! Então, assim, depois desse momento inicial tem as atividades que... que tem o caderno... porque lá nos temos esse movimento, tem o caderno pedagógico que tem que... acaba que é um material de apoio, mas acaba sendo – cruelmente – um material obrigatório, a prova vem em cima disso! Esse ano teve... reformularam, né, por bimestre. Um bimestre o professor faz a prova dele, outro bimestre a

prefeitura manda! Antes não era assim, era todo... Eu posso ter outros instrumentos de avaliação, mas o que pesa no sistema é o que a prefeitura mandou, então, você acaba ficando refém desse material, né?! Porque a prova vem em cima dele! Então tem que ficar dando caderno pedagógico, tem o livro didático que foi adotado *pra* ser usado, muito difícil também, né?! Eu tenho que dar uma página ou outra que eu perceba que eles podem acompanhar. E a gente trabalha, né, que é um trabalho integrado com as outras disciplinas, que é trabalhar cantigas. Então, assim, a cada... a cada duas semanas a gente tem uma cantiga que a gente escolhe... Então o professor de inglês trabalha em cima daquela cantiga, o de educação física trabalha em cima daquela cantiga e nós, enquanto alfabetizadoras, trabalhamos também, em cima da cantiga. Então vai lá, explora os espaços entre as palavras, números de palavras, enfim... explorar toda aquela questão do texto, os sons, as rimas e em cima daquilo pega aquelas palavras destaca e fica né, aquela coisa... aquela palavra né, como agora eu *tava* trabalhando “Cai, cai balão”, como que BA do balão pode formar outras palavras... E aí você vai no texto fatiado e aí, enfim... né, e então tem esses movimentos *pra* além dos outros projetos que a gente tem que dar conta na prefeitura. Então, assim, o meu dia a dia é toda hora vem uma coisa! Toda hora, literalmente, vem uma coisa! Eu tenho um... um jargão que eles usam que é tudo ao mesmo tempo na Prefeitura do Rio e você tem que dar conta, né?! E aí... como eu te disse, nos meus tempos de planejamento eu vou... cato uns alunos e já faço uma divisão. De segunda a quarta-feira eu fico sete horas inteiras com eles, não tem tempo de nada! Eles entram sete e meia e largam duas e meia da tarde e eu fico de sete e meia à duas e meia com eles, de segunda a quarta-feira que é o tempo que eu não tenho como pegar aluno especificamente. Porque minha turma é muito complicada, e aí, assim... eu não sou médica, mas eu tenho vários alunos com questões que precisavam de um acompanhamento especializado, que não tem, então aí eu não posso enquanto eles estão fazendo alguma coisa, isso não funciona, eu pegar um aluno pra dar um atendimento mais individualizado. Então, nesses três dias eu deixo esses alunos que estão caminhando, que precisam de... de reforço também, uma produção textual, né?! Eles acabam e eu dou alguma coisa, alguma atividade e vou orientando, porque eles caminham com mais facilidade, se viram melhor sozinhos, e aí eu vou fazendo a recuperação paralela com eles nesses dias. E aí quinta e sexta, quinta é o dia de blocagem, que eles têm aula... aulas com outros professores... eu pego nos meus tempos de planejamento os alunos com mais dificuldade. Aí eles já têm lá os dias deles e eu chamo na sala dos professores e vou fazendo as minhas coisas e dando a recuperação paralela ao mesmo tempo! Então eu fico tentando fazer ao mesmo tempo, eu tomo leitura... no horário de entrada até o horário do café que é oito e dez eu já chamo uns

três... quatro... *pra* tomar leitura, né, *pra* eu ver como é que, mas assim, é tudo muito é... difícil! Porque eu tenho uma turma de trinta e três alunos, é... mais da metade da turma tem uma dificuldade seríssima... é... muito séria de aprendizagem e *tá* ainda no conhecimento da letra e não fazem relações de que o A do avião pode escrever outras coisas, então é nesse nível. Eu tenho um grupinho pequeno alfabetizado, que tem uma autonomia; tenho um que *tá* caminhando, mas que precisa de intervenção, então é tudo isso ao mesmo tempo, então eu estabeleço essa rotina e a gente vai incluindo coisas é... de acordo com a necessidade! Trabalho muito com a professora do primeiro ano, porque nos últimos anos a gente trabalhava no mesmo ano de escolaridade, então, eu fico sozinha no segundo ano esse ano e ela sozinha no primeiro, então a gente tem uma troca porque calha dos alunos do segundo ano estarem mais ou menos no mesmo nível, né?! Primeiro e segundo ano. E a gente tem uma troca muito boa, algo assim... muito positivo, apesar d'eu ter sérias críticas ao funcionamento de gestão da escola, tenho críticas, mas estar no lugar de quem tem que gerir uma escola é algo muito complicado... Mas assim, algo positivo é algo que o GEPED estuda bem né de desprivatização da prática, existe com toda certeza na minha turma...l á na minha escola, né?! A gente não tem isso de “ah, eu vou fazer sozinho”, não! Todo mundo junto, no mesmo barco, *tá* todo mundo né... todo mundo se apoia! A turma tem dificuldade, lá né, o primeiro ano esse ano é o grande problema da escola é uma coisa surreal! “Tá com dificuldade, põe lá na minha sala” eu dou uma bronca, “vai fazer o dever aqui”. “Tem isso aqui que eu achei e serve pra tua turma.” Então, é muito legal isso porque nós começamos todas juntas! Então, a gente se apoia, a gente criou essa unidade lá... e eu acho que isso é muito importante! Como quando eu pesquisei professores iniciantes, algo que os resultados da pesquisa mostraram é que o que faz o professor sobreviver é o clima institucional de trabalho! E eu acho que o que tem feito a gente sobreviver é nosso clima institucional de trabalho, né?! Porque a vontade é pegar a bolsa e ir embora, mas eu não posso né (risos), tenho muitas contas a pagar...

Que tipos de inquietações te provocam a condição de ser professora alfabetizadora e de ter começado como professora alfabetizadora?

Olha... eu acho que até certo ponto é a inexperiência profissional, mas eu acho que como lá diz NÓvoa, não sei se foi NÓvoa que disse, mas tenho quase certeza que sim, às vezes a pessoa tem quarenta anos de magistério... trinta... e ele tem trinta anos repetindo... trinta, né... um ano repetido por trinta anos. Ele não acumulou experiência através das várias estratégias que ele

estabeleceu ao longo dos anos, mas que ele teve uma estratégia e foi repetitivo ao longo dos anos. Então, assim, a inexperiência ainda me provoca muita inquietação porque eu percebo que, poxa, eu poderia fazer mais, mas eu só sei fazer isso até agora, mas eu *tô* procurando aprender. É porque eu ainda *tô* no momento de aprendizagem profissional, não é algo que eu veja dificuldade, “ah...*tá* difícil, eu só sei fazer isso, então, eu vou ficar só fazendo isso que eu sei que *tá* confortável.”, né... A gente *tá* sempre lá na escola fazendo isso, como eu te disse, né, do grupo buscar. A gente inventa várias coisas *pra* tentar ver o que dá certo! A escola tem várias estratégias né, aí a minha inquietação é, justamente, eu faço aquilo que eu consigo fazer no momento, o que eu não consigo, eu *tô* tentando, mas assim, a inexperiência é algo que pesa, né! Porque hoje eu faço coisas, que como eu disse, com a minha primeira turma que eu achava que eu errei muito com aquela turma, né, e eu fico pensando, né, no meu primeiro ano... o que que eu faço hoje que eu não sabia antes. Mas eu não posso dizer nunca que a universidade não me ensinou, pelo contrário, as coisas que eu faço, as estratégias que eu uso, né?! Tenho todas as críticas ao currículo, né?! É... acaba sendo um currículo aligeirado porque tem que incorporar muitas coisas, mas a escola enquanto instituição ela incorpora muitas coisas da sociedade, então, não tem como! Então, como o próprio nome já diz, tem lá a literatura que explica isso, como o próprio nome já diz: formação inicial! A formação inicial não tem o caráter de dar conta de tudo, né?! Mas assim, eu tenho consciência de que eu aprendi muito na universidade e é a teoria é... é... as reflexões que pude aprender na UFRJ que estão embasando a minha prática. Mas a inexperiência é uma inquietação que... que... assim que me move como alfabetizadora. E aí começar como alfabetizadora é uma coisa... louca! É uma loucura, você fala “Jesus, eu não sei fazer nada!” porque a ideia... é claro que a gente sabe fazer alguma coisa, mas a gente acha que não sabe fazer nada! “Que que eu vou fazer agora?!”, “Como eu vou alfabetizar?”. Porque, gente, isso é muito complexo, né?! Fazer com que as crianças criem relações, né, desse código que é a língua portuguesa completamente, eu ainda tenho alunos que são imigrantes, né?! Lá na escola tem muitos alunos da África, que vem do Congo, da República do Congo, da Angola, eu já tive dois ou três anos seguidos alunos, né, ano passado tinham três alunos, né... E a criança fala “tia, me empresta a boracha” porque tem a questão da língua e aí você fica... como é que você explica que o r não tem esse som, né?! Com todas essas complexidades da língua e pensar um público que não tem é... ambiência letrada. Que não vive em um ambiente letrado. A escola é a única possibilidade dele ter esse contato. Claro que eu não vou dizer que é cem por cento da escola, mas o contexto da minha escola é... é bem complicado mesmo, sabe?! A localização da escola *pra* você ter noção é assim: você tem a estação de trem aqui e tem uma rua que você

entra de carro, uma barricada, ou você chega de trem ou você chega por essa rua... porque aquilo ali foi um conjunto habitacional *Minha Casa, Minha Vida*, e aí construíram uma creche e a escola e aí aquilo foi tomado pelo tráfico, então assim, eles são isolados! É... o que margeia ali é a mata que dá acesso à outra comunidade. Eles não saem daquele ambiente, eles não saem! Então, assim, é... muito do que eles apresentam enquanto comportamento é compreensível pelo estilo de vida que eles vivem, mas, eu não posso ser hipócrita de dizer que ali, no... no... no fazer, no prático a gente consegue entender tudo isso! Porque, assim, dói no corpo você lidar com esse tipo de público. É compreensível, mas assim, é exaustivo! Porque também só compreender... nem tudo justifica a ação que eles têm, né... mas enfim... então eles são isolados! O que a gente percebe lá é que eles têm negação de todos os direitos sociais que o Estado tem que garantir e não garante a eles. Aquelas crianças *pra* conseguir um negócio lá naquela clínica da família é um negócio! Uma loucura... um encaminhamento *pra* ir ao neuro, então você vê um monte de crianças que você percebe que deveria ter laudo de alguma coisa, eu não tô dizendo, assim, que tem que medicar todo mundo, mas uma criança que tem uma dificuldade de aprendizagem, que uma medicação vai acelerar o processo não tem! Você vê que é pouco possível que tenha, né?! Então tem tudo isso... eles não vão... eles não têm acesso aos bens culturais, eles não vão ao cinema, eles não... o máximo que eles têm é o parque de Madureira, né, que dá acesso por conta da linha de trem que passa ali, eles não viajam, muitos vão para Sepetiba, porque ali, não sei o que aconteceu lá que o sorteio do *Minha Casa, Minha Vida* foi *pra* todo mundo de Sepetiba, então falam “eu vou na casa da minha vó em Sepetiba”, mas você não vê indo a um museu, um teatro... não tem! Então quando a gente leva é algo assim, que eles têm até dificuldade de se comportar nesses lugares, porque eles não têm né... vivência. E aí você pega um aluno que não tem... não tem experiência com o mundo letrado e como só a escola pode garantir isso acho que é muito mais difícil. Porque aí dificulta a aprendizagem e aí a criança tem problema na fala... outro dia é... *tava* fazendo atividade com um aluno e *tava* é... perguntando a ele as letras do alfabeto. Ele me falou com todos os entraves fonológicos, eu sabia que ele sabia o alfabeto, embora os sons tivessem totalmente desconhecidos. Mas ele sabia... mas aí o que acontece? Ele tem um problema de fala, que a escola não tem como resolver! O aluno tem um problema de visão, que a escola não tem como resolver. Você pode colocar na frente, na primeira carteira, mas se ele não tiver um óculos, uma questão... colírio, alguma coisa... não adianta sentar na frente do quadro, né?! O aluno tem um problema, você vê, não para, não para, não para, não para! Como é que... é estrábico... eu tenho um aluno que tem um problema sério, ele é estrábico, ele não para! Ele não para um minuto! Ele bate o

tempo todo, tem uma mania de perseguição, todo mundo faz tudo com ele, ele implica... *Pra* você ter noção o único que senta do meu lado, ele senta do meu lado! Eu tenho que botar ele assim, eu nem coloco ele *pra* copiar do quadro porque ele não consegue copiar. Porque se ele não tiver assim ali enquadrado junto comigo de uma maneira que ele não consiga nem sair dali... Se eu tiver em pé, dando aula, ele sai dali! Ele começa a bater em todo mundo e eu tenho que ficar o tempo todo segurando ele e tendo que dar conta de todo mundo que *tá* na fofoca porque é uma “fofocaida”, uma “brigaiada”, então tem todas essas questões de saúde. Você vê muitas crianças com problemas de saúde que a escola não tem como resolver! Uma deficiência cultural que a escola tenta a passos lentos *pra* que se contribua com a aprendizagem! São famílias que tem *déficit* de aprendizagem, que não frequentaram à escola. Eu tive uma aluna ano passado, que mandava o dever de casa e nunca *tava* feito. Porque não tinha ninguém *pra* ensinar, porque a família inteira tinha problema de aprendizagem, a família toda analfabeta, então assim... que reforço ela vai ter em casa *pra* aprender? Nenhum! Então, fica tudo coma gente, a gente é responsável por dar conta daquilo! Então, assim, essas minhas inquietações que... eu vejo a instituição escola como uma instituição que pode estar fazendo muito pouco, até *pro* que ela se... cabe fazer, que é centrar na aprendizagem! Porque a escola é... tem até um texto muito interessante do Nóvoa que ele diz, o problema da escola é que a escola ela começa a pegar um monte de coisa que não diz respeito a ela, mas isso é um movimento aí que... que, né, surgiu! “Ah, isso aqui vai *pra* escola, isso aqui vai *pra* escola”. Tem uma discussão esse ano de trabalhar educação ambiental, enfim... é uma questão? É! Mas aí, enfim, né?! Não é uma questão prioritariamente da escola. Então a escola começou a pegar um monte de coisas que não é dela e deixou de centrar em algo que é dela: a aprendizagem! Mas é a aprendizagem de que? Então, eu acho assim, eu... eu... fico muito é... triste! Porque você percebe que a escola pouco *tá* fazendo do que ela precisa fazer! Eu passo, sei lá, sessenta por cento do meu tempo gerindo conflitos, eu quase não dou aula! Porque você vai tentar ler um livro... hoje em dia eu faço com um pouco menos de dificuldade, não é nem com mais facilidade! Com menos dificuldade! De ler uma página, sem ser, mas assim... você lê uma página, mas tendo que parar porque tem uma fofoca, né, porque tem um disse-me-disse! E isso porque hoje *tá* num nível de fofoca e disse-me-disse, há um tempo atrás era um nível de agressão o tempo todo, o tempo todo! Eu brinco que parecia que eu tinha ido trabalhar no DEGASE porque eu me sentia uma agente penitenciária, só separava briga e confusão, né?! Então no começo era ele jogava comida, sabe?! O refeitório ficava todo imundo! Hoje em dia eles fazem sujeira, até, bastante... mas comem! Então, tem umas coisas assim, que a gente vai conseguindo ao longo do tempo,

mas eu fico pensando “Nossa... mas eu preciso alfabetizar!”, mas aí também tem o outro lado porque acaba sendo... o que que fica urgente, né? Não é a aprendizagem, né? Daquele conteúdo que é formal, é no conteúdo de convivência de sobrevivência de... dessa socialização! Que você tem que viver com outro, perto do outro, então isso toma muito tempo do dia... Com efetivamente três dias de aula, como eu te disse, segunda, terça e quarta e nesses três dias eu tenho que é... é... são ocupados com muitas coisas, muitas questões, né... de convivência, que eles tem muita dificuldade e aí eu fico: “aí meu Deus, essa criança tem que aprender!”, “a gente já tá em junho, o menino não tá sabendo ainda, não sabe o mínimo!”, “ não sabe contar, não sabe os números!”, e você vai tentando e vai tentando, enfim, e quando eu vejo que um aluno que aprendeu e que tá aprendendo você sabe que é nesse tipo de caminho de tentativa embora seja cansativo, mas aí eu também tenho que dar conta desses conflitos que eu tenho que gerir, se eu tivesse que dizer que a universidade não me ensinou alguma coisa foi a gerir conflitos. (risos). Mas é algo muito imprevisível também, né?! Tem que, também, repensar a questão do currículo na formação inicial de que... a universidade assume um papel muito prescritivo de dizer *pra* escola o que ela tem que fazer, mas ela não tá, assim, em igualdade mesmo, no mesmo nível de chegar “vamos lá”, de tá no chão da escola, que as urgências da escola embasem a formação inicial. Então, assim, se eu tiver que fazer alguma crítica é essa, que quando você tá lá, mesmo que eu fique defendendo dizendo “não, é uma teoria que sustenta a minha prática”, mas por outro lado, eu vejo que tem urgências que parece que não chegam, né, nas discussões da universidade! Mas enfim... eu acho que é isso! O que me inquieta muito enquanto alfabetizadora é começar uma profissão complexa, né... porque é uma profissão que... que... trabalha como diz lá um autor (ah, eu tô falando de um monte de autor, mas enfim) como diz um autor chamado Tardif ele diz que a profissão do professor é uma profissão complexa porque ela trabalha com humanos, para humanos e sobre humanos. Então, trabalhar com o outro é trabalhar com o não querer do outro. E aí, claro que eu defendo sem sombra de dúvida a universalização da escola pública e uma universalização com qualidade, né? Mas a escola... essa universalização da escola ela trouxe *pra* escola um público de aluno que a instituição escola não mudou pra atender. Então é um aluno que não quer estar na escola, ele não quer aprender... Mas por que será que ele não quer? Claro que têm diferentes fatores, mas como é que você enquanto professor trabalha com o não querer do outro. Então, trabalhar com pessoas é uma coisa muito complexa, porque quando você tá fazendo uma cadeira você manipula ali e acabou, tá feita a cadeira! Mas aí você chega com um aluno com um mau humor, sete horas com mau humor! “Não vou fazer isso!”, “Não sei o que”... já chega querendo bater, já chega querendo

né... E aí você pensa “poxa, hoje eu tinha isso *pra* fazer”, mas aí eu tenho que fazer e deixar a turma em condições de fazer isso que eu quero que eles façam, né?! Porque aí também não adianta eu ficar sozinha né, ou ficar também... é... negando que tenha ali alunos com vários conflitos e fingir que eu não *tô* vendo, porque senão eu nem vou dá aula e nem vou fazer com que eles aprendam, então, assim... é tudo muito complexo! Aí hoje eu falo disso com menos pesar no coração porque o começo foi muito difícil *pra* mim, como eu te disse, é... eu fui consciente que era difícil, mas essa consciência não me trouxe facilidade! Sofro como qualquer pessoa que não entende da inserção profissional, né, mas assim... hoje eu ainda consigo falar com mais tranquilidade desse momento difícil. Eu lembro que no primeiro ano eu queria pegar a minha bolsa todos os dias e exonerar, exonerar... e no segundo ano teve, assim, eu peguei uma turma muito difícil, com muito... uma aluna muito agressiva... muito... ela chutava tudo, ela me chutava, ela ia *pra* cima! E aí, eu lembro que eu fui no neurologista e disse “não *tá* dando, eu *tô* tendo crise de ansiedade! Não consigo dormir, meu coração acelera, meu cabelo cai”. E aí, enfim, eu tive que tomar remédio durante um tempo, mas eu falei assim... claro, eu não tenho nenhum problema, né, medicação se ela existe é porque é necessária! Mas, assim, eu não posso apoiar meu bem-estar nisso, eu tenho que criar estratégias *pra* eu ficar bem, *pra* que aquilo ali não me atinja, né?! E nisso ainda tem o contexto externo, que um dia você *tá* dando aula, do nada começa o tiroteio e você tem que tirar todo mundo! Você perceber quando é tiro e quando é um barulho normal ou outro tipo de barulho, então tem tudo isso... e... e... o começo foi muito difícil! Eu não sabia emocionalmente lidar com isso. Eu não conseguia dormir... dia de domingo, chegava domingo era um terror *pra* mim, Ingrid! Porque na hora de dormir meu coração ficava assim (mãos batendo na região do coração, indicando aceleração), eu tinha crise, eu não dormia de domingo *pra* segunda. Parece que você se distancia daquela realidade sábado e domingo e, assim, hoje em dia eu tenho um desconforto, não vou dizer que eu não tenho! Assim, tem dia que eu falo muito, eu vou dormir e parece que eu percebo meu corpo batendo, sabe?! Mas eu durmo, entendeu?! Eu fico com uma coisa dia de domingo, mas eu falo “ah, não, *vamo* que *vamo*!”, mas eu vou e tem uma coisa assim, tem hora que você vê que o aluno *tá* te desestabilizando, você *tá* ali serena por fora, mas você treme por dentro. Você não deixa que ele perceba quando ele parece estar te intimidando, então, assim... as coisas mesmo do dia a dia que a gente vai adquirindo e tudo isso é... pensando ainda ter que alfabetizar é... eu não vou fazer juízo de valor de o que que é mais difícil fazer e o que é mais fácil, mas eu imagino você pegar uma turma de quinto ano que tem dificuldade de aprendizagem, mas ele tem alguma socialização com a leitura e escrita! Você... é... sua dificuldade é ensinar um conteúdo mais

específico de matemática, de geografia e tal, né, mas eu acho... na minha avaliação que é menos pesado que você ver que o aluno não sabe e você tem que fazer saber o básico *pra* ele caminhar, então, assim... é... é... mais desesperador! Eu fico mais desesperada! Mas a gente vai tentando... tentando lidar com tranquilidade, embora não seja nada fácil, né?! Vai tentando é... é... se adequar à estrutura da própria Prefeitura do Rio, tem muita coisa que eu não concordo, mas a gente não faz só o que a gente concorda, o que a gente gosta e o que a gente defende... então a gente vai tentando, vai fazendo o percurso que, apesar do endurecimento enquanto profissional, né, eu todos os dias quando eu acordo, eu *tô* acordando disposta a fazer o meu melhor! Com menos simpatia, né, porque eu sou menos simpática, mas fazer o meu melhor, fazer com que meu aluno aprenda algo que eu quero ver aprendido, então esse é meu compromisso! E aí eu vou tentando fazer isso, ainda *tô* nas tentativas do meu processo de inserção, que embora já faça três anos eu acho que não passou não hein (risos) dizem que depois dos três anos começa outra fase, mas sei não, todo ano é um desafio!