Maria Talita Fleig

APRENDIZAGEM DOCENTE DAS EGRESSAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DOCÊNCIA COM A INFÂNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Profª Drª. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática
da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FLEIG, MARIA TALITA
APRENDIZAGEM DOCENTE DAS EGRESSAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DOCÊNCIA COM A INFÂNCIA / MARIA TALITA FLEIG.- 2017.
203 p.; 30 cm

Orientadora: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Aprendizagem Docente 2. Processos Formativos 3. Atividade Docente de Estudo 4. Docência com a Infância 5. Organização do Trabalho Pedagógico I. PIRES VARGAS BOLZAN, DORIS II. Título.

Maria Talita Fleig

APRENDIZAGEM DOCENTE DAS EGRESSAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DOCÊNCIA COM A INFÂNCIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Aprovado em 05 de setembro de 2017:

Doris Pires Vargas Bolzan, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Ana Carla Hollweg Powaczuk, Dra. (UFSM)

Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)

Cleonice Maria Tomazzetti, Dra. (UFSCar) - Parecer

Eliane Aparecida Galvão dos Santos, Dra. (Unifra)

Graziela Escandiel de Lima, Dra. (UFSM)

Valéria Silva Ferreira, Dra. (UNIVALI) – Videoconferência

Santa Maria, RS
2017.

Ao

Filipe,

que desbrava o mundo com imaginação,

transformando as rodas da sua cadeira

em asas para a criação!

AGRADECIMENTOS

À população brasileira pela oportunidade de desenvolver essa pesquisa na UFSM, como espaço público, gratuito e de qualidade.

À minha orientadora, professora Doris Pires Vargas Bolzan, por me acolher no GPFOPE, acreditar na minha capacidade e sempre estar ao meu lado, orientando meu percurso de investigação.

À banca examinadora, professoras Valéria Silva Ferreira, Eliane Aparecida Galvão dos Santos, Cleonice Maria Tomazzetti, Ana Carla Hollweg Powaczuk, Graciela Escandiel de Lima e professor Celso Ilgo Henz pelas contribuições para qualificar o estudo, com delicadas e significativas palavras.

Às colegas do GPFOPE Giovana, Silvana M., Leila, Silvana Z., Andiara, Camila, Luiza, Adriana, Marília, Karina, Gislaine, Karla, Vanessa, Maria Rosângela, Gabriela, Tásia, Sybelle, Sheila, Juliana, Thais, Andressa, Luciana, pela colaboração e o compartilhamento em diferentes momentos da escrita desse estudo.

Às colegas de profissão, que aceitaram participar dessa pesquisa, dialogando compartilhando suas experiências vivenciadas.

À professora Taciana Camera Segat, por me incentivar a ingressar no doutorado.

Ao Róbson, com amor e carinho, pelo exemplo de dedicação ao trabalho investigativo.

À minha mãe, pela confiança e dedicação à família e à fé.

À minha mãe professora Ilga, pela herança de livros e de sonhos a serem realizados.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas Filipe, Letícia, Olivia, Lucas, Luara, Afonso, Gabriel, Bárbara, João Eduardo e Matheus por fazerem parte da minha vida!

A Nádia, irmã-amiga, por fazer parte da minha trajetória!

Às colegas da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, por me acompanharem nessa construção, que finalizo, com o desafio de novas pesquisas.

RESUMO

APRENDIZAGEM DOCENTE DAS EGRESSAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DOCÊNCIA COM A INFÂNCIA

AUTORA: Maria Talita Fleig
ORIENTADORA: Doris Pires Vargas Bolzan

Esta pesquisa de doutorado insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Referenciado na abordagem qualitativa, esse estudo caracterizado como sociocultural de cunho narrativo, buscou aproximar a subjetividade das participantes à objetividade dos cenários culturais e institucionais, datados historicamente. Por meio de entrevistas semiestruturadas, organizadas por tópicos guia, e realizadas com sete egressas dos cursos de Pedagogia da UFSM, diurno e noturno, objetivamos compreender a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância, a partir dos processos formativos vivenciados. Os estudos de Bakhtin (1988, 2011), Bolzan (2002, 2007, 2014, 2016), Davidov e Márkova (1987), Freitas (1998, 2002, 2007), Huberman (1992), Imbernón (2010, 2011), Isaia e Bolzan (2008, 2010), Leontiev (1978, 1984), Marcelo (1999, 2009), Sarmento (2005, 2009), Tardif (2014), Vygostki (1991, 1995, 1996, 2001, 2011) referendam a abordagem teórica e metodológica, contribuindo na compreensão da tessitura da aprendizagem docente, a partir das narrativas das egressas, professoras que atuavam ou atuaram na educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental. Os achados da pesquisa sinalizam a *aprendizagem docente* como categoria central, que entrelaça as dimensões categoriais: *trajetórias formativas*, *atividade docente de estudo*, *docência com a infância* e *organização do trabalho pedagógico com a infância*. Quando essas dimensões são focadas, evidenciam os elementos categoriais, agrupados pelas relações internas que estabelecem, a partir das recorrências dos excertos das narrativas das egressas. Nessa tessitura, os *processos formativos* constitui-se elemento transversal, pois acompanha e perpassa todo o processo de se constituir na profissão. As culturas universitárias e as culturas escolares configuram-se como elementos contextuais, tendo em vista que abrangem a formação inicial e também se evidencia no retorno à instituição formativa como possibilidade de diálogo e manutenção do vínculo de estudo e investigação, complementando e problematizando as ações docentes na educação básica. Evidenciamos que a negociação, transgressão, articulação entre docentes são possíveis, tornando o espaço escolar permeável às mudanças, com processos de reflexão coletivos, deixando à vista a autoria e a criação professoral. O *protagonismo compartilhado*, que envolve as relações com as crianças, com os colegas, com as famílias, nos contextos de gestão da sala (de aula) e institucional, é uma meta para as egressas, que reconhecem que quando a iniciativa e a mobilização surgem de uma professora ou de um pequeno grupo, podem levar mais tempo para ser aceitas e se consolidarem na instituição, mas fortalece e instiga o desencadeamento de mudanças. Os contextos escolares geraram e ativaram as ações docentes, trazendo à discussão os saberes manifestos quanto à apropriação da cultura escrita na infância, considerando que essa é uma construção sociocultural. A finalidade dessa pesquisa, que define o campo temático, está relacionada às necessidades e às possibilidades de estudos que sustentam as relações e práticas investigativas na educação básica e educação superior, onde a problematização da docência com a infância torna-se basilar na construção e [re]significação dos saberes docentes, com a inserção profissional das egressas, configurando a aprendizagem de ser professora.

Palavras-chave: Aprendizagem Docente. Processos Formativos. Atividade Docente de Estudo. Docência com a Infância. Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

TEACHING LEARNING OF THE FORMER STUDENTS OF THE PEDAGOGY COURSE: CHILDHOOD TEACHING

AUTHOR: Maria Talita Fleig
ADVISOR: Doris Pires Vargas Bolzan

This doctorate research is in the Formation, Knowledge and Professional Development research line of the Post-graduation Program on Education of the Federal University of Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Brazil. This study is referenced on the qualitative research principles, being characterized as a social-historical cultural narrative approach. It aims to approximate the subjectivity of the participants to the objectivity of the cultural and institutional backgrounds, historically dated. By semi structured interviews, organized by guide topics and carried on seven former students of UFSM Pedagogy Course, diurnal and nocturnal period, it seeks for understanding the learning of being teacher, regarding the childhood teaching practice by the formative processes experienced. The studies of Bakhtin (1988, 2011), Bolzan (2002, 2007, 2014, 2016), Davidov & Márkova (1987), Freitas (1998, 2002, 2007), Huberman (1992), Imbernón (2010, 2011), Isaia & Bolzan (2008, 2010, 2011); Leontiev (1978, 1984), Marcelo (1999, 2009), Sarmento (2005, 2009), Tardif (2014), and Vygostki (1991, 1995, 1996, 2001, 2011) were the references used in the theoretical and methodological approach, contributing to the comprehension of the tessitura on the teaching learning, from the narratives of former students, teachers who act or have acted on child education or on the early basic education. The finding on this research signals the teaching learning as a central category, which interlace the categorical dimensions: *formative trajectory, teaching study activity, childhood teaching* and *organization of the pedagogical work for childhood.* When these dimensions are focused, they evince the category elements, grouped by the internal relations they establish by the recurrence of the excerpt from the former student's narratives. In this tessitura, the *formative processes* were constituted as a transversal element, since it follows and passes by all the process of constituting on the profession. The university cultures and the school cultures configure itself/themselves as contextual elements, considering they comprise the initial formation and also evince the return to the formative institution with the possibility of dialogue and maintenance of the bond of study and investigation, completing and problematizing the teaching actions on primary education. We evince that the negotiation, the transgression and the articulation among teachers are possible, enabling the school environment permeable to changes, with processes of collective reflection, showing the authorship and the professorial creation. Shared protagonism, which evolves the relations with children, coworkers and families in the contexts of classroom and institutional management is a goal to the former student's, who recognize that when the initiative and mobilization appear from a teacher or a small group, they can take longer to be accepted and consolidated in the institution, but they fortify and instigate a change trigger. The school context created and activated teaching actions, evoking to discussion the knowledge manifested about cultural appropriation of writing in childhood, considering that this is a sociocultural construction. The propose of this research, which defines the thematic field, is related to the needs and the possibilities of studies that support the relations and investigative practices on primary and college education, where the problematization of childhood teaching becomes basic in the construction and [re]signification of teaching knowledge, with the professional insertion of former students, configuring the learning of being teacher.

Key-words: Teaching Learning. Formative Processes. Teaching Study Activity. Childhood Teaching. Pedagogical Work Organization.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **15**
1 INSERÇÃO TEMÁTICA **23**
2 CAMINHO INVESTIGATIVO **39**
2.1 TEMÁTICA 39
2.2 PROBLEMATIZAÇÃO 39
2.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO 39
2.3.1 Objetivo geral 39
2.3.2 Objetivos específicos 39
2.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA 40
2.5 CONTEXTOS DA PESQUISA 47
2.5.1 Contexto da formação inicial 47
2.5.2 Contexto das escolas 55
2.5.3 Contexto das reuniões no projeto na UFSM 58
2.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA 60
2.7 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA 71
2.8 CATEGORIA, DIMENSÕES E ELEMENTOS DE INTERPRETAÇÃO 76
2.9 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO 79
3 APRENDIZAGEM DOCENTE: CONSTRUINDO SENTIDOS À LUZ DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS E DAS NARRATIVAS **81**
3.1 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS 96
3.2 ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO 114
3.3 DOCÊNCIA COM A INFÂNCIA 124
3.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A INFÂNCIA 135
CONSIDERAÇÕES FINAIS **165**
REFERÊNCIAS **179**
ANEXO A **189**
ANEXO B **193**
ANEXO C **195**
ANEXO D **197**
APÊNDICE A **199**
APENDICE B **201**

APRESENTAÇÃO

Esta Tese de Doutorado intitulada “Aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia: docência com a infância” insere-se na temática *Processos formativos, aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional do professor* da *Linha de Pesquisa: LP1 – Formação, saberes e desenvolvimento profissional*.

A partir das oportunidades e escolhas acadêmicas e profissionais percorri caminhos, na interface educação básica e educação superior, com a intenção de compreender e vivenciar a construção compartilhada do conhecimento nos contextos das práticas educativas e da formação de professores. Essa perspectiva de interação constituiu-se no fio condutor de pesquisas das quais participei desde o ingresso no curso de Pedagogia, em 1998, e daquelas que realizei vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação – na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Na dissertação de Mestrado, problematizei questões relacionadas à educação ambiental, desenvolvendo práticas dialógicas na educação infantil; na monografia de Especialização, analisei os entendimentos de professoras da educação infantil sobre seu trabalho e as possíveis [re]significações da gestão na escola. Nestas pesquisas, a formação e as práticas docentes são entendidas como complementares, na medida em que os processos de formação continuada dos professores estão relacionados aos modos possíveis de conceber e desenvolver as práticas educativas na educação básica.

No período de 2003 a 2005, fui professora substituta de Metodologia e Prática de Ensino na Pré-escola, no Curso de Pedagogia (Curso 621). Em 2011, iniciei minha atuação na educação a distância como professora pesquisadora II, nos Estágios Supervisionados na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, e na orientação de trabalhos de conclusão de curso, na Pedagogia (Curso 636). Essa fase profissional foi decisiva para minhas opções futuras, pois geraram muitas inquietações, e as discussões e estudos semanais que realizávamos no grupo de formação envolvendo os estágios supervisionados não davam conta das demandas que emergiam e me instigavam, exigindo que eu aprofundasse meus estudos acerca da aprendizagem docente e da cultura escrita na infância.

Por esses motivos, solicitei meu ingresso, em 2012, como aluna especial no curso de Doutorado em Educação – UFSM, e também como participante no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: ensino básico e superior (GPFOPE), coordenado pela professora Drª Doris Pires Vargas Bolzan. O processo de reflexão tornou-se deliberado, oportunidade para problematizar meus referenciais de pesquisa, concepções de formação, aprendizagem docente, e elaborar o Anteprojeto para seleção do Doutorado.

Essa investigação está vinculada ao projeto "Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior"[1], cujo foco da pesquisa foi aprofundar a compreensão das concepções sobre aprendizagem docente dos estudantes e professores formadores dos cursos de Pedagogia e de Educação Especial, e como estas implicam nos processos formativos da docência. A relevância dessa investigação coloca-se, pois, na busca de uma maior aproximação entre os estudos teóricos abordados durante os processos formativos iniciais dos estudantes e do desenvolvimento profissional de formadores de professores, levando-se em conta os modos como aprendem a docência. (BOLZAN, 2012).

No curso de Doutorado, desenvolvi e acompanhei, com minha orientadora, atividades docentes e o processo de uma turma de estudantes nas suas elaborações teóricas e conceituais acerca da leitura e da escrita, nas disciplinas de Docência Orientada III e IV[2]. Com isso, conheci elementos da arquitetura formativa[3]: estrutura, organização e dinâmica curricular que delineiam e amparam formação docente do curso de Pedagogia Diurno da UFSM, para além do que está previsto no Projeto Político Pedagógico do Curso.

Ao longo deste processo de formação em pesquisa e de docência na educação superior, atuei na educação básica: fui professora e diretora de escola municipal de educação infantil, por 10 anos, em Itaara/RS. Em 2006, atuei como professora do 1º ano do ensino fundamental, ano da transição, de mudanças legais e conceituais, em processo de reorganização de seus currículos, para a educação infantil e anos inicias do ensino fundamental. E em 2013, novamente assumi uma

---

[1] Projeto de Pesquisa GAP 032835 (2012-2016) intitulado: Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior.

[2] Disciplinas do Departamento de Metodologia do Ensino: MEN 1170 (Processos da Leitura e da Escrita I), e MEN 1176 (Processos da Leitura e da Escrita II), do curso de Pedagogia Diurno da UFSM.

[3] A arquitetura formativa "constitui-se pelas dinâmicas institucionais e pedagógicas, balizadas pelas articulações produzidas via tríade ensino, pesquisa e extensão, que movimentam e tencionam os processos formativos nos cursos de licenciatura". (BOZAN et al., 2016, p.7).

turma de 1º ano, e nessas oportunidades fui desafiada a refletir, construir e desenvolver um trabalho compartilhado e de integração entre a educação infantil e os anos iniciais, de compreender as especificidades, as demandas das crianças de 0 a 10 anos, suas culturas e a apropriação da cultura escrita na infância.

Minha inserção na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, como professora concursada da Escola Básica, Técnica e Tecnológica, desde 2015, permitiu conhecer e propor um trabalho com as crianças onde a leitura e escrita do mundo e das palavras compõem o universo das culturas infantis, ampliando o entendimento de educação infantil como construtora de linguagens e de saberes infantis, que iniciados por meio das brincadeiras, interações e mediações, são sistematizados e formalizados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Assim, referenciada nos estudos do GPFOPE, esta Tese tece fios de vida acadêmica e profissional que me desafiaram a compreender, por meio das narrativas das egressas dos cursos de Pedagogia da UFSM, a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância, a partir dos processos formativos vivenciados, que se constituem a base da **apresentação** dessa pesquisa, organizada em três capítulos e as considerações finais.

A partir da leitura e do mapeamento das produções nacionais disponíveis para consulta, organizei a escrita do capítulo 1, **Inserção Temática**, com a sistematização das produções nacionais, dissertações e teses, disponível no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2012-2017, de modo a conhecer as perspectivas teóricas e metodológicas das pesquisas nacionais de acordo com os descritores: "*aprendizagem docente" e "iniciação à docência".*

Descrevo o **Caminho Investigativo**, no capítulo 2, sistematizando a temática, problema e objetivos, detalhando a abordagem sociocultural, e o caminho efetivado por meio dos instrumentos e procedimentos da pesquisa, para organizar e interpretar as narrativas das egressas, das quais emergiram a categoria, as dimensões e os elementos categoriais, configurando-se nos achados da pesquisa.

Os contextos das egressas são: o curso de Pedagogia da UFSM, como lócus da formação inicial, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006)[4], como basilares para abordar e discutir os

[4] Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) n° 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil (DCNs).

pressupostos do campo: as atribuições e o perfil das egressas, a arquitetura da formação e a dinâmica institucional, de modo a dar conta das demandas para a educação das crianças de 0 a 10 anos, no que se refere à organização do trabalho pedagógico e à cultura escrita[5]; às reuniões do projeto de pesquisa Cultura escrita: saberes e fazeres docentes em construção, vinculado ao GPFOPE, da qual a maioria das egressas participava.

As participantes dessa pesquisa são sete egressas dos cursos de Pedagogia, Diurno e Noturno, da UFSM, que concluíram sua formação inicial a partir de 2010. Esse recorte temporal relaciona-se à matriz curricular dos cursos a partir do que institui as DCNs. Ao apresentar o perfil das egressas, os estudos de Huberman (1992) e Marcelo (1999, 2010) referenciam as interpretações e discussões dos achados iniciais, relacionados à síntese das trajetórias formativas e profissionais.

O capítulo 3, **Aprendizagem docente construindo sentidos à luz das narrativas**, constitui-se no cerne teórico e empírico da investigação, onde o desenho metodológico ganha sustentação com as narrativas, interpretações e reflexões de diversos autores, evidenciando os achados da pesquisa. As interações sociais na docência são decorrentes do desenvolvimento humano e cultural, processo conjunto e permanente. Aprender a ser professora é uma apropriação coletiva e individual de saberes e fazeres, a partir do contexto pessoal, das trajetórias de formação e profissionalização. Há um movimento que se estabelece durante esses percursos, indicando que as ações formativas ora são interformativas, que o sujeito professor vivencia com seus pares a partir dos seus interesses e necessidades, ora são autoformativas, que exigem escolhas e definições. Essa dinâmica exige do sujeito desse processo a tomada de consciência da sua incompletude pessoal e profissional, e a disponibilidade e mobilização para aprender permanentemente.

Quanto às culturas da infância e cultura escrita, apresento as referências emergentes que discutem a infância e a cultura, no sentido de compreender crianças ativas, vivazes produzindo cultura, e problematizando o planejamento e a organização dos ambientes e tempos para as atividades, com as escolhas dos materiais, aprendizagens necessárias para atuar na educação infantil e anos iniciais

[5] A formação nos cursos de Pedagogia destina-se à docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, à participação na gestão, nos processos de avaliação institucionais, na elaboração, execução e acompanhamento de atividade e programas educativos. E também abrange a aprendizagem e o desenvolvimento da produção do conhecimento na área educacional.

do ensino fundamental. É necessário ampliar os entendimentos acerca da oralidade, da leitura e da escrita, que também compõem o repertório cultural na educação infantil. Com isso, compreender a educação infantil, com suas especificidades, e o processo de formalização do ensino da leitura e da escrita, exigências dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nas **considerações finais**, retorno à problematização e aos objetivos, de modo que os achados da pesquisa constituam-se em possibilidade de respostas e demarquem as conclusões deste estudo.

Para se conhecer e compreender os processos que influenciam nos saberes e fazeres das professoras, egressas do curso de Pedagogia, é necessário rever o caminho já percorrido, entremeado por muitos desafios, dificuldades e satisfação das conquistas, reconhecendo a própria trajetória, matizada pelas experiências de escolarização e formação. As demandas atuais da educação na infância exigem que as temáticas de pesquisa relacionem à educação básica à educação superior, entendendo que o campo de pesquisa acerca da formação de professores precisa projetar perspectivas de interpretação que deem conta do protagonismo compartilhado dos professores, nos contextos e processos formativos vivenciados.

Os estudos que contribuem para se pensar a inserção profissional docente, segundo Nóvoa (2008), tem um percurso de aproximadamente quatro décadas, quando os professores tornam-se destaque nas análises teóricas, trazendo à tona a relevância de se considerar o sujeito professor, pessoa e profissional que se constitui em diferentes contextos de vida.

Considerando esses pressupostos, formulamos a *problematização* da pesquisa:

Como a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância, se constitui a partir dos processos formativos vivenciados pelas egressas dos Cursos de Pedagogia?

No objetivo geral*, compreender a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância, das egressas dos Cursos de Pedagogia a partir dos processos formativos vivenciados.* O desdobramento deste objetivo nos direciona ao delineamento dos objetivos específicos:

- *conhecer os processos formativos das egressas do Curso de Pedagogia, caracterizando atividades, espaços e tempos de interlocução pedagógica, voltados à docência a infância;*

- *identificar os conhecimentos com e/ou ideias que as egressas manifestam em relação à organização do trabalho pedagógico com as crianças de zero a dez anos de idade;*
- *identificar os conhecimentos que as egressas manifestam acerca dos processos de apropriação da cultura escrita na infância;*
- *reconhecer os elementos constituintes da iniciação à docência das egressas dos cursos de Pedagogia.*

Os processos formativos que as egressas desenvolveram ao longo dos cursos de Pedagogia são distintos, em decorrência das escolhas realizadas, da oferta das disciplinas na matriz curricular e das especificidades quanto ao perfil desejado do formando, às estratégias pedagógica preconizadas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Pedagogia diurno[6] e noturno[7]. Destacam-se a formação na e para a docência, de modo que os egressos aprendam a investigar a prática educativa no decorrer do curso de formação, consolidando essa perspectiva nas práticas de estágio supervisionado.

Nos processos de formação inicial e inserção profissional, as egressas dos cursos de Pedagogia estudam e interagem com seus colegas, professores formadores, participam em projetos de pesquisa e eventos científicos da área. Também participam, planejam e desenvolvem colaborativamente práticas pedagógicas nas escolas de educação básica. Essas proposições e intervenções ocorrem em espaços e tempos diferenciados e emergem da interação coletiva para consolidar-se na experiência formativa pessoal e profissional.

No processo de inserção profissional as egressas se deparam com a organização do trabalho pedagógico com as crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciando as culturas escolares que permeiam e caracterizam os espaços, tempos de vida dos sujeitos, influenciando a cultura docente em construção.

Nesse sentido, as egressas problematizam a iniciação, sistematização e consolidação do processo da leitura e da escrita nas práticas escolares, considerando os fatores pedagógicos, contextuais e subjetivos da criança imbricados nesse processo. No percurso de 0 aos dez anos de idade as crianças

---

[6] http://w3.ufsm.br/pedagogia/
[7] http://portal.ufsm.br/ementario/curso.html?curso=1059

são leitoras e constroem autoria. Com a ampliação do repertório linguístico, configuram-se processos de leitura e escrita de mundo e de palavras. As egressas são agentes, interlocutoras, atuando e criando nos contextos das práticas escolares, com a função de compreender a criança e intervir por meio das ações, que repercutem nos processos de apropriação, considerando a participação ativa nas interações e decisões. Esses elementos que advém da prática do olhar e escuta sensível e abrangente, do que as crianças já sabem e que tem curiosidade e necessidade de aprender, possibilitam avançar, extrapolar o olhar para o mundo, para os conhecimentos social e culturalmente elaborados.

A partir desses referenciais que configuram a temática de investigação, o processo de escrita da Tese consolidou-se, à medida que a pesquisadora dialogou com as participantes, e nos enunciados do passado e do presente, buscou compreender os sentidos e os significados no contexto dessas relações. Nesse processo de observação e escuta atenta, compreensível e responsiva as interações verbais foram se constituindo permeadas pela subjetividade e criação ideológica, considerando a palavra um signo social.

> *A palavra é um fenômeno ideológico por excelência*. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 1988, p.36, grifo do autor).

A linguagem tem a função de generalização, constitui-se em forma, instrumento, meio e base do pensamento. Para Vygostki[8] e Bakthin, a unidade do mundo é polifônica. Na interação verbal, o diálogo é fecundo no curso das vozes que encadeiam e desencadeiam novos sentidos. Foi necessário conhecer as múltiplas vozes das participantes dessa pesquisa, e isto significou os múltiplos sentidos que os processos formativos têm para estes sujeitos. Nessa dialogia, foi possível reverem seus processos de formação inicial e inserção profissional, identificando e reconhecendo suas concepções, refletindo sobre seus percursos pessoais, escolares, formativos e profissionais, de aprenderem e se constituírem na profissão.

As pesquisas institucionais nos programas de pós-graduação discutem a formação de professores para e na pesquisa, o tempo necessário para se apropriar

[8] Optamos pela escrita *Vygostski***,** em conformidade às obras escogidas, que foram traduzidas do russo para o espanhol.

deste processo, para que se minimize a dissonância desta formação. Assim, a finalidade dessa pesquisa, que define nosso campo temático, está relacionada às necessidades e às possibilidades de estudos teóricos que sustentam as relações e as práticas investigativas na educação básica e educação superior, onde a problematização da docência com a infância propiciou a compreensão da aprendizagem de ser professora, das egressas dos cursos de Pedagogia a partir dos processos formativos vivenciados.

Nessa perspectiva, a participação nas atividades formativas repercutiu nos modos como as professoras egressas pensam a organização pedagógica, buscando desenvolver propostas que deem conta das demandas da infância. Nesse processo, problematizam as práticas de leitura e escrita como uma construção sociocultural, colocando em diálogo o que pensam e as ações desenvolvidas nas escolas de educação básica, com crianças de zero a dez anos de idade. Essa projeção evidencia a autoria e criação, em contextos complexos, incertos e construtivos da docência.

1 INSERÇÃO TEMÁTICA

As tendências investigativas que abordam os processos formativos e a inserção profissional docente estão atreladas às mudanças sociais, políticas e econômicas na contemporaneidade e apresentam diferentes olhares, perspectivas teóricas e de interpretação que podem ser confirmadas nas pesquisas que tangenciam a *aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia voltada à docência com a infância.*

Constituir-se professora sugere uma nova perspectiva na abordagem da docência com a infância, ao abranger a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, e buscar superar as concepções que analisam a docência a partir de modelos que não consideram sua complexidade, que não a caracterizam como uma construção social. A compreensão da docência como construção social busca a articulação entre os aspectos sociais e individuais dos saberes docentes. Considerar as professoras a partir da sua atividade profissional permite recolocar a subjetividades no foco das análises, situando-as como ativas e produtoras de saberes específicos do seu trabalho. (TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2005).

Nesse sentido, centramos nosso estudo na aprendizagem de ser professora, que se sustenta na atividade docente, considerando que esta não é redutível ao cumprimento e à execução de tarefas, pois é gerada e geradora de sentidos que emanam da dimensão relacional, construída na interlocução com o outro.

> [...] O interesse pelo estudo das práticas cotidianas emana, portanto, de seu *potencial de alteridade*. Se os professores fossem apenas *agentes* dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seu status legal para compreender sua ação [...] O trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes de escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.38, grifos do autor).

As egressas, participantes dessa pesquisa, quando instigadas a produzir sentidos das suas vivências formativas e profissionais, trouxeram à discussão a organização do trabalho pedagógico e os modos como compreendem os usos e as funções da cultura escrita no universo das culturas infantis. Entre tantas, estas são exigências com as quais as egressas dos cursos de Pedagogia se depararam ao inserirem-se na Educação Básica. Desse modo, a aprendizagem de ser professora

apontou para a natureza complexa e para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias, a partir da interpretação da dimensão criadora da atividade docente em seus contextos de trabalho.

Tendo em vista esses pressupostos, realizamos o mapeamento das pesquisas acadêmicas consideradas relevantes para compor o campo temático, escolhendo os descritores pela sua abrangência e pertinência ao tema e aos objetivos que definiram e circunscreveram nosso estudo.

Para sumariar os levantamentos de dissertações e teses disponíveis no Portal CAPES[9], a partir dos descritores: *"aprendizagem docente" e "iniciação à docência"*[10], realizamos a leitura dos resumos, de modo a identificar as produções relevantes e mapear as perspectivas de teóricas e metodológicas que contribuíram para constituição da temática. Os estudos selecionados foram referenciais e parâmetros para o conhecimento do campo, evidenciando a pertinência da abordagem dessa pesquisa na construção do conhecimento sobre a temática.

Evidenciamos, ao realizar o mapeamento das produções acadêmicas, dissertações e teses, no portal CAPES, diferentes enfoques metodológicos e de interpretação dos dados das pesquisas, e com perspectivas teóricas que apresentam autores em comum, em consonância com as atuais políticas de formação inicial e continuada, no campo da educação básica. Encontramos alguns estudos que investigam as concepções e os saberes acerca da aprendizagem docente de estudantes e egressos dos cursos de Pedagogia, considerando as atividades curriculares e extracurriculares, e a escolarização básica. As produções acadêmicas envolvendo a iniciação à docência destacam as práticas desenvolvidas na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, e não os saberes que os egressos manifestam acerca da organização do trabalho pedagógico e dos processos de apropriação da cultura escrita na infância, quando inseridos profissionalmente. Ou seja, nas pesquisas selecionadas há referências que se aproximam dos elementos que estruturam nosso estudo, e tangenciam a temática

---

[9] Acesso disponível em http://capesdw.capes.gov.br/#40.

[10] Realizamos inúmeras tentativas para encontrar os descritores que dessem conta da temática do estudo, mas não foi possível utilizar os descritores "docência infância" ou "docência com a infância", pois não apareciam trabalhos selecionados. Desse modo, a partir dos descritores *"aprendizagem docente" e "iniciação à docência"* consideramos como critérios de seleção das dissertações, teses, envolvendo expressões como: aprendizagem de ser professor, iniciação docente, inserção profissional, educação na infância, processos formativos, leitura e escrita, e cultura escrita.
Para abranger mais pesquisa e não reduzir a busca, preferimos *"iniciação à docência"* e não *"iniciação docente".*

da nossa pesquisa, possibilitando a construção do campo investigativo, evidenciando a contribuição desta Tese para a formação de professores inicial e continuada de professores.

Apresentamos resumidamente os dados da busca das informações disponíveis no portal CAPES (2012-2017) vinculado aos programas de Pós-Graduação em Educação. O total geral das produções localizadas é seguido do total de produções consideradas relevantes. Os critérios de relevância foram de aproximação de palavras no mesmo descritor e entre os dois descritores, de modo que a seleção fosse mais pertinente à temática da pesquisa.

No descritor ***"aprendizagem docente"*** encontramos 65 pesquisas, das quais 38 são dissertações e 14 são teses. Após leitura dos resumos, consideramos pertinente à nossa investigação 4 dissertações de mestrado, 2 teses do doutorado. O objetivo deste mapeamento foi conhecer as produções e organizá-las a partir de focos temáticos, considerando as perspectivas teóricas e metodológicas que orientam os estudos.

Duas dissertações de mestrado abordam as atividades e os movimentos formativos, na formação inicial e continuada de professores, como desencadeadoras da aprendizagem docente nos contextos dos estágios supervisionados e das práticas alfabetizadoras. Esses estudos trazem à discussão as dimensões auto e interformativas do aprender a docência, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, problematizando a cultura escrita na infância. Ao aproximá-las do nosso estudo, evidenciamos que a relevância de se estudar a inserção profissional das egressas configura-se nos caminhos trilhados para elaborar sentidos e desencadear processos reflexivos que contribuam na organização do trabalho pedagógico, a partir as demandas das crianças, construindo e [re]significando os saberes docentes.

Na dissertação de mestrado *A construção da leitura e da escrita infantil e a prática do estágio supervisionado,* Santos (2015)[11] buscou compreender as concepções dos acadêmicos dos cursos de Pedagogia da UFSM, noturno e diurno, sobre a leitura e a escrita infantil e como essas permeiam as práticas no estágio supervisionado, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. As referências teóricas de Nóvoa, Imbernón, Vaillant e Marcelo, Pimenta e Lima,

[11] Universidade Federal de Santa Maria.

Ferreiro, Ferreiro e Teberosky, Morais, e Mortatti possibilitaram analisar as entrevistas narrativas de seis acadêmicas matriculadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia, diurno e noturno, da UFSM, relatórios, artigos e planejamentos referentes ao estágio. Evidenciou-se que a formação inicial, por meio de atividades curriculares e extracurriculares, precisa gerar oportunidades que possibilitem vivências formativas voltadas à atuação profissional, e que favoreçam o desenvolvimento da dimensão autoformativa da aprendizagem docente, e que as concepções dos acadêmicos sobre a leitura e a escrita vão sendo elaboradas nas experiências formativas vivenciadas.

Millani (2012)[12], na dissertação de mestrado intitulada *Aprendizagem docente no contexto da alfabetização: movimentos formativos de professoras a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão*, da realizou entrevistas semiestruturadas com o objetivo de compreender os movimentos formativos produzidos a partir do envolvimento em grupo de pesquisa e extensão, e a repercussão na aprendizagem docente de quatro professoras alfabetizadoras, atuantes nos anos inicias do ensino fundamental. A partir de Leontiev, Davidov e Márkova, Nóvoa, Zeichner, Vygotski. Schön, Marcelo, Ferreiro, Bolzan, Isaia e Tardif, referenciou seu estudo. Desse processo analítico emergiram três categorias: a aprendizagem docente reflexiva; a atividade docente de estudo e a autonomia pedagógica, que engendram a autoformação e interformação, permeados pela prática pedagógica, a atividade reflexiva e a atividade colaborativa. Estes elementos se caracterizam na produção da atividade docente de estudo, tendo em vista que possibilitam a apropriação de saberes e fazeres pertinentes à apropriação da leitura e da escrita.

Nas dissertações a seguir evidenciamos elementos da aprendizagem docente subliminares, constituídos no período de escolarização básica, exigindo reflexão dos condicionantes que influenciam nas decisões profissionais, e também elementos que emergem da reflexão nos contextos da sala de aula, a partir da formação continuada no ambiente escolar. Nesse sentido, esses estudos possibilitam olhar para o período de escolarização básica para problematizar as crenças que permeiam as concepções formativas, e de dar enfoque às demandas que surgem das ações docentes nas formações em contexto.

[12] Universidade Federal de Santa Maria.

Na dissertação de mestrado, intitulada *Relações entre disposições do habitus de origem e formação inicial no curso de Pedagogia,* Mondardo (2016)[13] objetivou compreender como as disposições adquiridas anteriormente à formação inicial atuam como orientadoras de novas aprendizagens relacionadas à docência, a fim de contribuir para o desvelamento de mecanismos de aprendizagem docente. A partir de entrevistas com três alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, discute-se a aprendizagem da docência no âmbito da formação inicial no curso de Pedagogia e suas implicações na socialização profissional, referenciada nos estudos de Bourdieu. Evidenciou-se que as relações estabelecidas pelas alunas ocorreram muitas vezes a partir do reconhecimento das dificuldades observadas em suas próprias escolarizações. Ainda que com menor força, casos explicados de sucesso das trajetórias também vêm à tona quando recordados, confirmando a pluralidade e exposição a múltiplas agências socializadoras, resultando em habitus híbridos.

Silva (2015)[14], na dissertação de mestrado *O ambiente educativo e suas contribuições na aprendizagem docente no processo de formação continuada***,** analisou a contribuição do ambiente educativo na aprendizagem docente, a partir do contexto de uma formação continuada, construída pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, de educação básica, em encontros semanais. A partir dos registros dos encontros da formação continuada, entrevista semiestruturada realizada com os 18 professores participantes e observações em sala de aula, os pressupostos conceptuais adotados são de natureza qualitativa. Com enfoque fenomenológico-hermenêutico. Com a reflexão sobre os resultados a partir das bases teóricas: Alarcão, Barbosa, Farah e Carlberg, Bransford, Brown e Cocking, Claxton, Freire, Formosinho, Gatti, Husserl, Marcelo, Piaget, Portilho, Pozo, Schleiermacher, Shön, Snyders, Vaillant e Marcelo, Viñao Frago, e Vygotsky. Os dados remeteram a três categorias de análise: o lugar de aprendizagem docente, como o professor percebe o ambiente educativo ao qual está inserido profissionalmente e os aspectos internos e externos capazes de influenciar o âmbito escolar. A escola é considerada um lugar significativo à aprendizagem docente, com foco especial na sala de aula, sendo necessária a reflexão sobre a função social da

[13] Universidade Federal do Paraná.
[14] Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

escola e sua influência do ambiente educativo sobre a docência. Observou-se que os professores repensam seu papel e buscam por novas aprendizagens, verbalizando sua inoperância prática e reconhecendo as formações que tenham foco direto na sala de aula.

Nos estudos de Millani (2012) e Silva (2015), que apresentam referenciais teóricos e metodológicos com alguns elos comuns, a formação continuada está atrelada à universidade, a partir da iniciativa de grupos de pesquisa e extensão, evidenciando a articulação, pontual e tênue, da educação básica e educação superior. Nas pesquisas de Santos (2015) e Mondardo (2016), o destaque que as aproxima é a formação inicial de pedagogos, com referenciais distintos de análise, buscando compreender os elementos que configuram o aprender a docência, a partir da possível [re]significação de vivências e saberes advindos das atividades formativas e do período de escolarização básica.

Nas teses de doutorado de Barbosa (2016) e Marchezan (2016) o foco é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID/CAPES, considerando o processo de tornar-se professor, na Pedagogia e em outras licenciaturas. Nesse sentido, esses estudos contribuem para refletir acerca das atividades formativas extracurriculares, as relações com o campo de atuação profissional, a interlocução teoria e prática e a [re]significação dos saberes docentes.

Na tese de doutorado *A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID/CAPES na Universidade do Estado da Bahia - UNEB*, Barbosa (2016)[15] investigou a iniciação à docência no processo da aprendizagem docente, considerando que está se configura em um processo nômade e itinerante, pois acontece em diferentes espaços de aprendizagem. Sua referência e lócus de investigação foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, objetivando compreender como a iniciação à docência se relaciona no processo da aprendizagem da docência a partir da experiência do Programa na instituição. A pesquisa qualitativa e de natureza fenomenológica envolveu quatro Departamentos da UNEB a partir de seus subprojetos vinculados ao Projeto Institucional da UNEB, contando com a colaboração de dez bolsistas de iniciação à docência do PIBID, a partir de análises

[15] Universidade Federal da Bahia.

de documentos, entrevistas semiestruturadas e grupos focais, considerando nas análises um movimento de alternância entre o campo empírico e a teoria. Essa articulação se efetiva em quatro eixos: a identificação progressiva do licenciando com a profissão, docente, a co-existencia entre PIBID e Estágio: um entre-lugar da formação, ser e não ser professor: entre a discência e a docência e a iniciação (com) partilhada.

Marchezan (2016)[16] na tese intitulada *A espiral da aprendizagem docente: processos formativos de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* objetivou analisar as repercussões dos processos formativos vivenciados por seis Bolsistas, egressos do PIBID Pedagogia na aprendizagem docente. A metodologia utilizada pautou-se no paradigma interpretativo, com abordagem qualitativa, configurando um estudo de caso, por meio de entrevistas narrativas e documentos oficiais. O Marco Teórico ancorou-se em Bolzan, Bolzan e Isaia, Marcelo, Morosini, Tardif, e Zeichner. A análise dos dados fundamentou-se na Análise Textual Discursiva, identificando-se Prática Reflexiva como Elemento Estruturante da Aprendizagem Docente, Multiplicidade de Saberes Necessários à Docência, Interlocução Teoria-Prática, e Ser Professora: Desenvolvimento Profissional Docente e Processo Identitário como categorias de análise, que foi sistematizada pela Espiral da Aprendizagem Docente. Chegou-se ao entendimento de que as experiências vivenciadas foram sendo [re]elaboradas e [res]significadas, por meio de ações concretas de situações de aprendizagem na realidade escolar.

No descritor ***"iniciação à docência"*** localizamos 198 pesquisas, das quais 143 são dissertações e 14 são teses. Após leitura dos resumos, consideramos pertinente à nossa investigação oito dissertações de mestrado, quatro teses de doutorado. Duas teses, referentes ao descritor *"aprendizagem docente"*, também estão vinculadas ao descritor *"iniciação à docência".* Desse modo, essas pesquisas já foram analisadas anteriormente, quais sejam: Barbosa (2016) e Marchezan (2016). O objetivo deste mapeamento foi conhecer as produções e organizá-las a partir de focos temáticos.

Selecionamos cinco dissertações de mestrado que contemplam o PIBID como contexto de investigação, problematizando o modo como os projetos são operacionalizados e desenvolvidos, as atividades e o tempo de participação do

[16] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

bolsista no Programa, as ações das professoras, egressas ou não do Programa, supervisoras que atuam na educação básica, as relações estabelecidas entre a universidade e a educação básica, as contribuições e as repercussões na inserção profissional dos bolsistas. Esses estudos evidenciam a vida escolar e acadêmica, pelo olhar das bolsistas, professoras e supervisoras, o que sugere repensar a formação inicial e continuada, considerando as condições favoráveis e desfavoráveis para a iniciação e o desenvolvimento das ações docentes.

Santana (2015)[17], na dissertação de mestrado *O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa,* buscou analisar as repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na inserção profissional docente dos egressos desse Programa. Nesse estudo qualitativo, os sujeitos da pesquisa foram 14 professoras iniciantes que atuam na Rede Municipal de Educação de Amargosa/BA, sendo que sete delas são egressas do PIBID e sete não integraram o Programa, e oito coordenadores pedagógicos, foram ouvidos por meio de entrevistas semiestruturadas, as quais passaram pela análise de conteúdo. Os aspectos que se destacaram foram as dificuldades apresentadas pelos professores não-egressos do PIBID diante do controle de turma, da transposição didática e da avaliação. Quando analisadas as repercussões do PIBID diante da profissionalidade das professoras iniciantes, observou-se que elas avaliam muito positivamente o Programa e assinalam que o mesmo se sobressaiu, principalmente, nas suas habilidades para gerir as turmas e desenvolver os planejamentos. Já nas dimensões do domínio de conhecimento específico e avaliação, não houve tantos impactos, uma vez que foram aspectos menos trabalhados nos projetos institucionais nos quais elas participaram.

Na dissertação de mestrado *O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRGS e sua contribuição na formação inicial de professores*, Selmi (2015)[18] objetivou analisar as contribuições do PIBID na formação para a docência de licenciandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsistas participantes da pesquisa. Configurou-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, constituído a partir da análise documental e um questionário com 66 questões, de identificação, mapeamento social e questões específicas relacionadas à permanência dos graduandos no PIBID – UFRGS, que foi respondido por 37

[17] Universidade Federal de Mato Grosso.
[18] Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

participantes e ex-participantes do Programa. Zeichner, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2012), Marcelo, Maués, e Tardif referenciaram teoricamente a pesquisa. Foi possível inferir que o PIBID contribuiu na formação inicial dos alunos da UFRGS auxiliando nos processos de elaboração e constituição do perfil profissional, na integração dos diferentes tipos de saberes, na profissionalização e experiência docentes e no desenvolvimento profissional que contribuem como uma orientação à continuidade e aperfeiçoamento. No entanto, houve indicação da necessidade de criar maior vínculo e disponibilidade entre os licenciandos e seus co-formadores, de superar as dificuldades relacionadas ao trabalho de algumas escolas devido a sua precariedade, e a falta de conexão entre a universidade e a educação básica.

Alves (2017)[19], na dissertação de mestrado *Professores iniciantes egressos do PIBID em ação: aproximações à sua prática profissional*, buscou conhecer a perspectiva do professor iniciante egresso do PIBID acerca da sua atuação profissional; identificar a relação que o professor iniciante estabelece entre a experiência formativa no PIBID Pedagogia e a prática profissional nos primeiros anos de ensino na escola pública; e, caracterizar as experiências significativas vivenciadas no início da docência que consideram importante para o aprendizado profissional. A investigação utilizou-se da abordagem qualitativa, com dados coletados por meio de grupo focal e narrativas escritas com sete professores iniciantes, egressos do PIBID de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará – UECE que atuam na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. A fundamentação teórica apóia-se em Marcelo, Huberman, Contreras, Vaillant e Marcelo, Nóvoa, Gonçalves, Cavaco, e Nono. A análise dos dados baseou-se em quatro categorias temáticas pré-definidas: ser um professor iniciante; atuação profissional; a relação entre a experiência vivida no PIBID e a prática profissional; e as experiências significativas para a aprendizagem da docência. Os dados revelaram que ser professor iniciante é uma fase difícil, mesmo para um professor iniciante que participou de um programa de iniciação à docência, e que a atuação profissional é pautada no enfrentamento de desafios. Constatou-se que a participação no PIBID é um diferencial na vida dos graduados participantes deste estudo, visto que oportunizou uma aproximação ao contexto escolar e que este programa de iniciação

[19] Universidade Estadual do Ceará.

a docência se sobrepôs à formação inicial no que diz respeito à preparação do profissional para atuação como docente.

Na dissertação de Souza (2014)[20], intitulada *As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental*, analisaram-se as relações existentes entre as ações do PIBID e a preparação prática para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, numa perspectiva contínua da formação inicial ao desenvolvimento do seu trabalho docente. Gauthier, Gimeno e Marcelo contribuíram na fundamentação do preparo prático docente, e para interpretação dos dados dos relatórios e das entrevistas semiestruturadas com oito bolsistas e três professoras supervisoras, a partir da perspectiva defendida pro Bardin. Os resultados obtidos confirmaram a hipótese inicial de que sendo o PIBID uma iniciativa que busca potencializar as vivências práticas para a docência na formação inicial de professores de modo diferenciado dos estágios supervisionados. No entanto, diante do contato com os problemas que interferem na profissão docente e que por vezes podem resultar na desmotivação dos futuros professores para iniciarem a carreira, constatou-se também a necessidade de criação de políticas complementares que atinjam a esfera do trabalho docente.

A organização do ensino e as possibilidades para o desenvolvimento humano da criança, dissertação de mestrado defendida por Santos (2016)[21], teve como objeto de estudo a Atividade Pedagógica a partir da Teoria Histórico-Cultural. Nessa perspectiva, essa dissertação objetivou investigar os princípios teórico-metodológicos da organização do ensino, a partir das relações entre criança, infância e escola nas bases históricas, sob os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Para tanto, foram desencadeadas as seguintes ações: a) estudo bibliográfico com a finalidade de compreender conceitualmente as bases históricas e a constituição e função social da escola, bem como as relações entre criança, como ser humano de pouca idade; infância, como período de existência e condição social determinada pela classe social; educação como processo de humanização e socialização e organização do ensino; b) análise do conteúdo da entrevista de uma professora do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do estado de Santa Catarina. A apropriação do ensino como objeto da atividade docente ocorreu por

[20] Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
[21] Universidade Federal de Santa Catarina.

meio da atuação da professora no conjunto de ações educativas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência - PIBID. Constataram-se momentos de ampliação da formação humana, ainda que circunscritos aos limites impostos pela sociedade capitalista contemporânea.

Com foco na aprendizagem da docência, os estudos de Fin (2015), de Marinho (2014) e de Santana (2017) analisaram, respectivamente, as contribuições do estágio remunerado não obrigatório na formação inicial, a socialização e o desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Trouxeram à discussão a aprendizagem compartilha de estudantes em formação inicial e dos professores e os desafios da inserção profissional de egressas em início de carreira.

Na dissertação intitulada *O Programa Bolsa Estágio Formação Docente e a formação inicial de professores no Estado do Espírito Santo: uma experiência de aprendizagem da docência,* Fin (2015)[22] analisou as contribuições do Programa Bolsa Estágio Formação Docente a aprendizagem da docência de futuros professores da educação básica do Estado do Espírito Santo. O Programa foi regulamentado, em 2010, pelo governo do Estado do Espírito Santo, e refere-se ao Estágio remunerado e não obrigatório de modo a associar os conhecimentos dos conteúdos com os conhecimentos didáticos e metodológicos necessários ao professor da educação básica. Para compreender os processos de aprendizagem da docência e a importância da aproximação universidade e escola subsidiaram a pesquisa: A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como procedimentos metodológicos a análise dos documentos oficiais do Programa, os grupos de discussão com estagiários e as entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Básica e Pedagogos tutores das escolas-campo do estágio. A análise dos movimentos do Programa se subdividiu em cinco categorias que possibilitaram compreendê-lo como uma experiência significativa de aprendizagem da docência aos estagiários, aos professores das escolas, pois o estágio se concretizou em situação potencial de aprendizagem compartilhada.

Na dissertação de mestrado *Iniciação docente na educação infantil: cenários de uma cultura profissional,* Marinho (2014)[23] objetivou compreender como ocorre o processo inicial de construção da cultura profissional de quatro professoras

[22] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
[23] Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

principiantes na educação infantil, com menos de cinco anos de carreira, considerando os aspectos organizacionais e dinâmicos da atividade docente. Os estudos de cunho sociológico e antropológico, de abordagem etnográfica, esta investigação foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil da rede municipal de Natal-RN, por meio da observação participante e da entrevista semiestruturada. Os dados foram interpretamos por meio da análise de conteúdo e triangulação de fontes, delineados em três dimensões para os cenários da cultura profissional: o perfil pessoal e formativo dos sujeitos, o cotidiano escolar e a gestão do trabalho docente. O caráter multiforme dos achados evidencia que a cultura profissional das professoras principiantes tem se constituído a partir da confrontação com as diversas situações de imprevisibilidade pedagógicas e administrativas, simultaneamente aos dilemas do cuidar e do educar a criança.

A pesquisa de mestrado intitulada *Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência,* de Santana (2017)[24] a pesquisa foi desenvolvida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da buscou compreender como três professores iniciantes, em fase de iniciação ao ensino que atuam no primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola municipal em Cuiabá-MT, experienciram o trabalho docente frente aos desafios do processo de socialização. Por meio da Pesquisa Narrativa, referenciada nas perspectivas de Clandinin e Connelly, visam à compreensão de sentidos e significados das experiências narradas no exercício docente, buscando respaldo teórico em autores como Marcelo, Mizukami, e Nóvoa. A partir de notas de campo da pesquisadora e de narrativas escritas e orais, evidenciou-se que a iniciação docente é um período em que surgem diversos questionamentos sobre o ofício de ser professor, porém as professoras participantes contaram com a ajuda de colegas de profissão quanto ao trabalho docente. Embora as professoras participantes da pesquisa se encontrem na fase inicial da carreira profissional perceberam-se níveis de desenvolvimentos diferentes ao lidarem com a docência.

Nas teses de doutorado, de Sousa (2013) e de Almeida (2016), o foco volta-se ao PIBID, buscando a interlocução entre as coordenadoras da universidade, supervisoras de escola e bolsistas, e o processo de se constituir na docência, por meio dos processos formativos vivenciados por professoras egressas do Programa,

[24] Universidade Federal de Mato Grosso.

trazendo os saberes docentes acerca da alfabetização e constituição de uma Epistemologia da Aprendizagem da Docência à discussão.

Na tese *Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização*, de Sousa (2013)[25], buscou-se compreender a prática como possibilidade de mobilização, elaboração e reelaboração de saberes sobre alfabetização. Neste estudo de caso, o cenário de investigação foi constituído pela Universidade, o PIBID e a Escola de Educação Básica, a partir da análise documental, a observação sistemática e entrevista semiestruturada às coordenadoras da Universidade, supervisoras da Escola e bolsistas. A abordagem histórico-cultural referenciou a tese, coligada aos autores como Marcelo, Nóvoa, Tardif, entre outros para dar sustentação à formação de professores, e também buscou nos estudos de Freire, Soares, Ferreiro e Teberosky, entre outros, aportes que dessem conta dos processos de alfabetização. A partir das análises identificaram-se três dimensões de saberes na Prática de Ensino do PIBID: saberes mobilizados; saberes inicialmente refutados; saberes (re)elaborados, sinalizando a elaboração de propostas que abarquem a aprendizagem da docência, em articulação com os saberes docentes.

Almeida (2016)[26], na tese de doutorado *Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do PIBID: narrativas e práticas*, investigou narrativas de professoras, egressas do Programa, sobre a construção e o desenvolvimento de seus percursos profissionais. Com princípios da pesquisa (auto)biográfica, através da utilização da entrevista narrativa, que foram compreendidas e acionadas como dispositivos de pesquisa e de formação, possibilitando explicitar os sentidos e significados elaborados pelas entrevistadas acerca dos processos de iniciação, formação e profissionalização docente. Os resultados do estudo apontaram para existência de um modo de conhecer e de um tipo de conhecimento, próprios da aprendizagem da docência, inerentes aos sentidos produzidos por meio da (auto)biografização e das teorizações realizadas pelas colaboradoras da pesquisa, no que se referem às relações entre memórias, experiências e formação docente, bem como, às implicações do PIBID na aprendizagem da docência, revelando sentidos, críticas e desafios sobre a referida política de formação e iniciação profissional, constituindo uma Epistemologia da

[25] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
[26] Universidade do Estado da Bahia.

Aprendizagem da Docência, problematizando limites e possibilidades acerca das relações propiciadas pelo PIBID nas fronteiras que aproximam os sujeitos entre a Universidade e a Escola Básica.

A partir das análises dos resumos das produções acadêmicas apresentadas, evidenciamos um crescente interesse nacional e profusão de pesquisas, com semelhantes e diferentes perspectivas e interfaces de análise teórica e conceitual que estão relacionadas com nossa problematização: *Como a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância, se constitui a partir dos processos formativos vivenciados pelas egressas dos cursos de Pedagogia?* Ou seja, os trabalhos selecionados apresentaram alguns pontos comuns, aproximações tênues com elementos que configuram a aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia acerca da docência com a infância, o que torna essa pesquisa única pela sua abordagem. Assim, a elaboração dessa Tese contribui na interpretação das tensões e dos desafios que as egressas dos cursos de Pedagogia enfrentam ao inserirem-se na educação básica e mobilizarem seus conhecimentos e ideias em relação à organização do trabalho pedagógico com as crianças de zero a dez anos de idade. Os processos reflexivos e a atividade docente de estudo são basilares na compreensão da aprendizagem docente, e desse modo envolve os processos pessoais e interpessoais, considerando as condições para que esses processos se efetivem.

As especificidades e continuidades inerentes à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental são problematizações decorrentes da docência com a infância, voltada à organização do trabalho pedagógico com as crianças de zero a dez anos de idade. Essa amplitude formativa possibilita um olhar abrangente às atividades infantis, trazendo muitos desafios às egressas, quando se deparam com as demandas do ensinar, educar e cuidar que envolve o aprender a ser professora.

A criança, na brincadeira, na oralidade, no desenho, na imaginação, representa e expressa suas ideias por meio de múltiplas linguagens, construindo conhecimento de si e do mundo a partir das vivências, das possibilidades de brincadeiras e nas interações. As culturas infantis rompem com o conceito de socialização como reprodução, repetição, a partir dos modelos a serem seguidos, considerando que as interações verbais e não verbais entre crianças e professores, são dinâmicas, caracterizando o intercâmbio de experiências vivenciadas na escola e no seu entorno. Esse entendimento, de que as crianças brincam, participam,

interagem, aprendem e se desenvolvem com seus colegas e professores, para além da educação infantil, envolvendo os anos iniciais do ensino fundamental, é tema emergente de muitas discussões entre professores, pesquisadores e gestores públicos.

As pesquisas que tangenciam o tema de estudo apresentam elementos relacionados às atividades formativas, curriculares e extracurriculares, que incidem e repercutem na aprendizagem de ser professora, bem como às contribuições que merecem um olhar mais atento, considerando que a temática e a abordagem da nossa pesquisa contribuem para o campo da formação inicial e continuada de professores, dando destaque para a iniciação na vida profissional no contexto da infância escolarizada.

.

2 CAMINHO INVESTIGATIVO

2.1 TEMÁTICA

Aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia e a docência com a infância

2.2 PROBLEMATIZAÇÃO

Como a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância, se constitui a partir dos processos formativos vivenciados pelas egressas dos Cursos de Pedagogia?

2.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

2.3.1 Objetivo geral

Compreender a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância, das egressas dos Cursos de Pedagogia a partir dos processos formativos vivenciados.

2.3.2 Objetivos específicos

- *Conhecer os processos formativos das egressas do Curso de Pedagogia, caracterizando atividades, espaços e tempos de interlocução pedagógica, voltados à docência com a infância.*
- *Identificar os conhecimentos e/ou ideias que as egressas manifestam em relação à organização do trabalho pedagógico com as crianças de zero a dez anos de idade.*
- *Identificar os conhecimentos que as egressas manifestam acerca dos processos de apropriação da cultura escrita na infância.*

- *Reconhecer os elementos constituintes da iniciação à docência das egressas dos cursos de Pedagogia.*

2.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para dar conta da problematização e dos objetivos desse estudo, optamos por uma *investigação qualitativa,* segundo Bogdan e Biklen (1994), com uma abordagem narrativa sociocultural[27], a partir dos referenciais de Vygostski (1991, 1995, 2001), Bakhtin (1988, 2011) e Clandinin e Connelly (2011), que possibilitaram compreender os processos, as mediações e os sentidos que as egressas, participantes dessa pesquisa constroem ao longo da formação inicial, continuada e inserção profissional.

Nessa pesquisa, a palavra, que se apresenta por meio das narrativas das egressas, tem particular relevância na organização dos dados que ocorrem de acordo com a forma como estes foram transcritos e divulgados. A entonação, as pausas e os silêncios complementam os registros escritos, que na complexidade analítica, evidenciam as perspectivas, as ideias e os conhecimentos das participantes, valorizando o processo dialógico, do ponto de vista das entrevistadas e da investigadora, a partir dos sentidos elaborados pelas envolvidas. Quando as egressas narram suas experiências vivenciadas, elas têm a possibilidade de refletir acerca dos seus processos formativos à luz das demandas profissionais. A ênfase dada às perspectivas das participantes caracteriza a investigação qualitativa, que busca, na descrição, explicação e interpretação dos dados, compreender a dinâmica interna das situações vivenciadas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O ponto de vista da pesquisadora constitui-se no modo de abordar a temática, por ser uma construção referenciada nos aportes teóricos e metodológicos que referendam a investigação qualitativa, envolvem a escolha dos instrumentos e procedimentos de interpretação dos achados da pesquisa de acordo com a abordagem narrativa sociocultural. Meu papel, como pesquisadora, “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vistas dos

[27] “Essa abordagem tem como característica principal explicitar as relações entre a atividade humana e as situações institucionais, históricas e culturais nas quais se dá esta atividade, sem, no entanto, enfatizar uma análise psicológica dos dados”. (BOLZAN, 2002, p. 72).

sujeitos e as razões que os levam a assumi-lo". (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.137-138).

Nesse sentido, a escolha desta abordagem amplia e aprofunda a compreensão das vozes[28] na atividade discursiva, considerando que as participantes expressam suas ideias, dizem "[...] tanto seus entendimentos, quanto seus mal-entendidos. A possibilidade de colocar o pensamento em palavras favorece ao indivíduo a conscientização de sua compreensão, ou não, sobre os temas em discussão". (BOLZAN, 2001, p.26). A interlocução dialógica favorece a produção narrativa, e as egressas contam suas histórias, suas opções, seus dilemas, e nessa dinâmica discursiva elaboram sentidos, assumindo suas escolhas formativas e profissionais, evidenciando seus modos de se constituir na docência e de estar na profissão.

No processo de estudar objetivamente as concepções subjetivas das egressas, a interpretação das narrativas exigiu a sistematização de um esquema categorial e conceitual. Para proceder a essa dinâmica processual e analítica, buscamos construir um texto onde incidiram estudos e múltiplas vozes, aproximando as narrativas das egressas pelas recorrências que elas apresentam, e a partir dos seus agrupamentos, os elementos categorias e o movimento das dimensões categorias, a **aprendizagem docente**[29], categoria central, síntese dessa investigação, emerge.

Ancoramos a elaboração desse estudo na perspectiva de "criar uma ligação entre a teoria e a prática, incorporada à pesquisa. [...] Apresentando uma nova percepção de sentido e relevância do tópico de pesquisa". (CLANDININ; CONNELY, 2011, p.75). Entendemos a abordagem narrativa sociocultural como a busca por uma síntese narrativa, reflexiva e conceitual, prescindindo da elaboração de um capítulo específico de referencial teórico, sendo que o arcabouço teórico orientou as interpretações das narrativas e dos contextos, sustentando os sentidos produzidos na tese.

---

[28] As vozes são referência nas obras de Bakhtin, que a partir da literatura, semiologia e filosofia, defendeu a relação entre a ação mental humana e os mecanismos usados na mediação, refletindo nos processos comunicativos, que são a base do diálogo e pressupõem interlocutores, ou seja, mais de uma voz em interação verbal.

[29] "[...] abrange os saberes e fazeres da profissão docente, englobando aspectos da dinâmica institucional voltado às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão e a própria docência em sala de aula, englobando os desafios, as exigências e as possibilidades da profissão docente e do se tornar professor". (BOLZAN et al, 2016, p.112).

Os constructos teóricos de Vygostki (1991, 1995, 2001) contribuem para elucidar os vínculos entre o cenário sociocultural e as funções psíquicas superiores (a consciência), considerando que as ações mediadas por signos e instrumentos estão envolvidas e se relacionam com os contextos socioculturais, de modo que para se compreender o sujeito, é necessário conhecer seu contexto de vida e formação. A experiência histórica está enraizada nas criações materiais e nas formas de comunicação humanas, sendo a linguagem meio de apropriação desses conteúdos histórico e cultural. Assim, o diálogo possibilita conhecer a palavra do outro na interlocução, tornando o seu significado referência para a compreensão da relação dialética pensamento e linguagem, que constituem a consciência e subjetividade humana.

A constituição histórico-social do desenvolvimento humano, no processo de apropriação da cultura, se estabelece mediante as relações de comunicação, que são interpessoais. Esse processo, articulado às funções psíquicas superiores, são internalizados pela atividade do sujeito, conforme o desenvolvimento da consciência, que se dá no âmbito intrapessoal. A internalização da atividade envolve as operações com signos, que supõe transformações complexas na consciência, e adquirirem significado e sentido.

Aproximando do enfoque de Bakhtin, evidenciam-se as formas que estruturam e organizam os processos dialógicos. Ou seja, Bakhtin "[...] concibió a los linguajes sociales y a los géneros discursivos como medios que organizan la acción comunicativa y la acción mental"[30]. (WERTSCH, 1991, p.127). Os gêneros discursivos são mais flexíveis, diversos e cambiantes que a língua(gem), e apresentam uma significação normativa, evidenciando sua forma padronizada socialmente, sendo possível a escolha dentre os gêneros difundidos. Nessa diversidade de gêneros estão imbricadas as relações entre os participantes da comunicação, em função da situação e posição social que ocupam.

O processo dialógico que se estabelece encadeia e entrelaça as experiências narradas, configurando-se e transformando-se socialmente, evidenciando a cultura que nos constitui pessoal e profissionalmente. Nesse sentido, a enunciação revela autoria - quem fala e para quem fala -, e a posição que se ocupa no diálogo. O gênero depende da situação e do objetivo do enunciado. Quando interrogamos,

[30] Tradução livre: Concebeu as linguagens sociais e os gêneros discursivos como meios que organizam a ação comunicativa e a ação mental.

ouvimos, respondemos, concordamos, discordamos, “a palavra entra no tecido dialógico”. (BAKHTIN, 2011, p.348).

A dialogicidade é um encontro de vozes e sentidos, e nessa perspectiva defendida por Bakhtin (2011) “o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro)”. (p.382). Não há um sentido único, pois se formam cadeias de sentido, que crescem e se renovam permanentemente. O mundo fala de diversas maneiras, e nessa interação dialógica procuramos nas vozes a expressão do que nos constitui e caracteriza o que é geral e particular na dinâmica discursiva.

Nessa direção, a “[...] pesquisa narrativa destina-se ao entendimento e à *composição de sentidos* da experiência. [...] Por que usar a pesquisa narrativa? Porque a pesquisa narrativa é um caminho, acreditamos que o melhor, para pensar sobre a experiência”. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p.119, grifos do autor). Há um duplo envolvimento com a pesquisa: ao vivenciar a experiência da narrativa do outro e tornar-se parte da pesquisa e quando a pesquisadora tem como pressuposto que a pesquisa narrativa envolve relações de pessoas. Logo, estar dentro e também compreender as relações com distanciamento para elaborar um panorama que circunscreve a investigação é papel da pesquisadora.

Consideramos que por meio da abordagem narrativa sociocultural é possível relacionar a subjetividade das participantes aos cenários históricos e culturais e aos diversos aspectos da vida institucional, seja ela na educação básica ou na educação superior. Para a pesquisadora e as participantes da pesquisa, a prática dialógica envolve uma relação de reciprocidade, com rigor epistemológico e de compromisso ético que se estabelece nessa interação. As palavras traduzem as vivências das professoras egressas, permitindo a interpretação dos sentidos elaborados e os significados constituídos e definidos socialmente, na confluência das dimensões relacional, temporal e contextual. Nesse movimento, há encontros de pontos de vista que contribuem para uma reflexão crítica, sendo possíveis que ela desencadeie transformações profissionais e pessoais. (FREITAS, 1998, 2010; BOLZAN, 2002).

As palavras são marcadas pelas intenções, significados que são compartilhados, e para entender o discurso, texto falado ou escrito, o contexto precisa ser conhecido, evidenciando as dimensões dialógicas e ideológicas, que são determinadas cultural e historicamente. A partir dos estudos de Bakhtin, Kramer (2007b, p.58-59) aponta que “a compreensão implica não só a identificação da

linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também os subtextos, as intenções que não se encontram explícitas". A linguagem é constituída socialmente, e é constitutiva da existência humana, e nessa direção, a expressão (o ato de fala, a enunciação) é anterior à atividade mental, organizando e dando forma e direção à mesma. "Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerada, ele será determinado pelas condições de enunciação em questão, isto é, antes de tudo, *pela situação social mais imediata*". (BAKHTIN, 1988, p.112, grifo do autor).

A produção de sentido nas narrativas socioculturais pode ser entendida como os pontos em comum do passado, do presente, e das perspectivas futuras. Buscamos no passado as vivências que foram significativas e que são lembradas à luz do presente, e delas emanam os sentidos que elaboramos. As reminiscências da nossa vida na família, na escola, e em outros ambientes de socialização, são referências que auxiliam nas escolhas profissionais e na produção de sentido da e na docência, repercutindo na aprendizagem docente.

No percurso formativo docente, as egressas são instigadas a refletirem e elaborarem suas concepções acerca do constituir-se professora. Nesse processo, formulam perguntas, procuram respostas, desafiadas a reverem e lançarem novos desafios às ações formativas nos contextos de inserção profissional. Nas palavras de Bakhtin (2011), "[...] o sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo". (p.381). A relação que se estabelece no diálogo exige que a palavra seja entendida como possibilidade de representação e de comunicação entre entrevistadas e pesquisadora, para compreender o ponto de vista desse sujeito com o qual dialogamos.

Nessa perspectiva, a palavra está no domínio que é comum, como uma ponte que conecta as vozes da pesquisadora e das egressas, pois procede de alguém e se dirige para alguém. Depende do "[...] *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito". (BAKHTIN, 1988, p.112). A palavra está presente nos atos de compreensão e nos atos de interpretação entre interlocutores, e está carregada pelo conteúdo e sentido ideológico ou vivencial. "É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida". (p.95).

Para Vygostki (2001) o sentido da palavra é ilimitado, está vinculado ao contexto da frase, do parágrafo, e que é gerado pelo contexto do autor. O sentido da palavra expressa uma interpretação, em um universo de muitos sentidos, de acordo com o contexto e com a consciência de cada um. “La palabra es una fuente inagotable de nuevos problemas, su sentido nunca está acabado”[31]. (VYGOTSKY, 2001, p.334). E “El significado permanece invariable y estable en todos los câmbios de sentido de la palabra en los distintos contextos. [...] La palabra en su singularidad tiene solo un significado”[32]. (p.333). Assim, o significado se constitui como uma possibilidade estável e que demarca os vários sentidos que uma palavra adquire nos contextos.

Para compreender o discurso do outro é necessário ir além das fronteiras das palavras, é necessário entender os motivos de quem as expressa. Nas suas pesquisas, Vygostki (2001) dá ênfase ao *significado,* e seu interesse reside nas relações entre o pensamento e a palavra como um processo dinâmico e complexo em que o pensamento culmina na palavra, abrangendo as transformações do significado da palavra. O significado da palavra apresenta-se como a unidade do pensamento e da linguagem, e nesse processo o pensamento se reestrutura e se modifica ao transformar-se em linguagem, em um fenômeno da fala, e essa evolução semântica se dá ao longo do desenvolvimento do sujeito.

O significado da palavra ganha novos sentidos no discurso, e para as egressas, ao narrarem, elas têm a possibilidade de elaborar e perceber o sentido que atribuem às ações formativas e à docência. “El diálogo presupone siempre um conocimiento por parte del intelocutor del tema em cuestión. [...] El diálogo presupone también siempre la posibilidad de ver al interlocutor, ver su mímica facial y gestual, u escuchar su tono de voz”[33]. (VYGOSTKI, 2001, p.325). A interação que flui está carregada de interesses, emoções e necessidades, que tornam o diálogo propício para a compreensão dos múltiplos sentidos, a riqueza semântica que a palavra pode apresentar no contexto.

---

[31] Tradução livre: A palavra é uma fonte inesgotável de novos problemas, seu sentido nunca está acabado.

[32] Tradução livre: O significado permanece invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra nos diferentes contextos. [...] A palavra na sua singularidade tem apenas um significado.

[33] Tradução livre: O diálogo pressupõe que o interlocutor conheça o tema em discussão. [...] O diálogo pressupõe também a possibilidade de observar o interlocutor, ver sua expressão facial e gestual, e escutar o tom da sua voz.

O diálogo, entendido como a não conclusão, é a possibilidade de dar continuidade, da réplica encadeando a atividade discursiva, que evidencia a construção narrativa. Ademais, na atividade discursiva das egressas, sempre há algum tipo de subtexto que é subliminar, que está oculto, considerando que nas interações, por meio da entrevista semiestruturada, há uma base afetivo-volitiva, que se estabelece entre o verbal e o extra-verbal, e precisa ser considerada na interpretação das narrativas.

Assim, os significados atribuídos social e culturalmente às narrativas e às interações dialógicas podem ser compreendidos como situações complexas, com muitos fatores e dimensões a serem considerados nas interpretações. Há compartilhamento de significados e sentidos construídos entre os sujeitos da enunciação. Nessa dinâmica dialógica, a atenção, o cuidado e a sensibilidade no encadeamento de ideias, favorecem a confiança mútua, e a expressão subjacente e implícita das concepções, sem juízos de valor.

Os achados revelam as perspectivas das participantes, de modo a construir conhecimento, e a relevância da pesquisa reside em abordar a aprendizagem docente, com problematizações que geram explicações e interpretações acerca da docência com a infância, a partir dos processos formativos vivenciados pelas egressas. Nesse sentido,

> Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 1988, p.132).

As interpretações, considerando a perspectiva teórica e metodológica adotada, orientam a organização das fontes documentais e das narrativas das egressas, que delineiam fios que tecem a trama. Para evitar a superficialidade, os achados da pesquisa colorem e tonalizam a perspectiva teórica, e assim, na trama surgem novas perspectivas de compreensão dos processos mediante os quais as participantes expressam e vivem seu desenvolvimento pessoal e profissional.

2.5 CONTEXTOS DA PESQUISA

Nessa pesquisa, os contextos relacionam atividades, espaços e tempos formativos das sete egressas dos cursos de Pedagogia, possibilitando compreender a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância, a partir dos processos formativos vivenciados, na formação inicial e formação continuada, na UFSM, e a inserção profissional nas escolas de educação básica. Nesses diferentes contextos o foco é pensar como as egressas se constituem professoras nas escolas de educação básica, considerando que a influência da universidade ocorreu durante a formação inicial, e também quando voltaram à UFSM para construir um espaço de problematização dos referenciais que sustentam suas práticas. São os elementos que constituem as escolas[34] e que influenciam as escolhas implicadas na organização do trabalho pedagógico que desenvolvem.

2.5.1 Contexto da formação inicial

O olhar crítico para pensar o campo da formação envolve compreender que o trabalho docente abrange processos de aprender e ensinar vinculados às necessidades e às exigências atuais da profissão, que são demandas da sociedade. Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 63), a formação inicial de professores constitui-se no "primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo". E essa inserção inicial pode desencadear formação contínua, quando os estudantes em formação inicial, nas universidades, têm a possibilidade de dialogar e propor alternativas no trabalho pedagógico com as escolas de educação básica, construindo e compartilhando saberes. Esse diálogo pressupõe que se "'fale a linguagem da prática', mas não uma prática apoiada na mera transmissão, uma prática profissional comprometida com a ideia de que todos nós somos trabalhadores do conhecimento". (p.64).

Para conhecer o contexto de formação inicial, nosso foco direciona-se aos cursos de Pedagogia, com as marcas das diferentes configurações curriculares e

[34] A escola como cruzamentos de culturas, na perspectiva de Pérez Gómez (2001), e o "sistema educativo podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações". (p.11).

significados a eles atribuídos ao longo da sua trajetória histórica. As mudanças empreendidas na sua estrutura e organização curricular, não prescindem a necessidade de continuamente revermos seus objetivos, sua arquitetura formativa, suas abordagens teóricas e epistemológicas que permeiam as práticas socioculturais dos estudantes e os objetos de estudos desse campo profissional.

Atualmente o que está previsto na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno (CP) n° 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia no Brasil, são as orientações norteadoras das arquiteturas formativas dos cursos de Pedagogia em estudo: Curso de Pedagogia Diurno (CPD) e Curso de Pedagogia Noturno (CPN)[35].

As diretrizes curriculares trouxeram à discussão, mais uma vez, o antigo e ainda não resolvido impasse sobre a identidade do curso, sua finalidade profissionalizante, o fim das habilitações, que agora está constituída como licenciatura. As críticas à redução do campo da Pedagogia ao curso de formação de professores, com ênfase na docência, são embasadas na atual formulação que prevê a formação de professor para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. E também nos cursos de nível médio, na modalidade normal, na educação profissional na área de serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. Essa abrangência formativa ampliou a ação docente, envolvendo docência, gestão e pesquisa, evidenciando a amplitude do perfil profissional, mas com o risco de não aprofundar as especificidades e demandas da docência, gestão e pesquisa, mesmo que elas estejam relacionadas.

Nesse sentido, consideramos pertinente apresentar alguns dados que permitem uma retrospectiva à origem do curso de Pedagogia no Brasil e na UFSM, de modo a compreender o percurso histórico da formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, referência nesse estudo.

---

[35] É importante observar que há uma Diretriz nova para a formação de professores: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O curso de Pedagogia no Brasil tem um histórico de quase oito (8) décadas marcado por muitas mudanças atreladas aos projetos educacionais que vigoravam e vigoram para o desenvolvimento do processo de escolarização, evidenciando-se um percurso de discussões e (in)definições. Em 1939, o curso de Pedagogia foi criado para formar técnicos de educação e licenciados em Pedagogia em nível superior, e professores que atuavam no antigo Ensino Primário eram formados em Curso Normal.

É nos anos 1960, com a Reforma Universitária, regulamentada pelo Parecer nº 252/1969 e Resolução nº 2/1969, que se definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia, de modo a manter sua função de formar professores para o Ensino Normal e formar especialistas para as funções ou habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Também havia a possibilidade, do licenciado na habilitação para o magistério no Ensino Normal, de lecionar no primário (atual anos iniciais do ensino fundamental). Nesse período a ênfase estava na divisão técnica do trabalho na escola, entre o pedagogo especialista e o professor.

Na UFSM, o Curso de Pedagogia Diurno foi criado em 13 de setembro de 1961, porém a instalação do curso aconteceu somente em 1966. Até o ano de 1970, o curso ofereceu habilitação para Magistério das Disciplinas Pedagógicas, em 1972, abrangeu também a Habilitação em Orientação Educacional, em 1974, incluiu a Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, e em 1980, a Habilitação em Administração Escolar. Em 1982, o curso de Pedagogia ofereceu quatro habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, Administração Escolar, Educação em Deficientes da Audiocomunicação e Orientação Educacional. No mesmo ano, passou a funcionar, em regime especial, o projeto da Habilitação em Supervisão Escolar do curso de Pedagogia. (TOMAZZETTI, 2004).

Em 1984, as referidas habilitações foram extintas, dando origem às Habilitações em Magistério da Pré-Escola e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, e Habilitação para as Séries Iniciais e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Em 1988, houve alteração nas denominações, por meio do Parecer n.º 653/88 e da Portaria Ministerial n.º 481/88 do MEC, passando à denominação de Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e das Séries Iniciais do 1º Grau, e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Educação Pré-Escolar. Assim,

com a Resolução CNP/CP Nº 1/2006, as habilitações previstas foram excluídas, e o CPD passou a formar para a docência nos anos inicias do ensino fundamental como para a docência na educação infantil.

Em 2005, foi construída a proposta curricular do curso de Pedagogia noturno da UFSM, com ênfase na licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental. Com as reformulações previstas nas DCNs do Curso de Pedagogia, o curso passou a abranger a licenciatura plena para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com esse caminho de muitas mudanças, que tem no seu bojo a docência com a educação na infância[36], localizamos em ambos os cursos, de acordo com os Projetos Político Pedagógicos (PPPs), que a missão/concepção é de:

> Reconstruir a educação, retomando suas bases fundadoras frente às demandas da contemporaneidade, sem perder o horizonte humanizador da atividade docente, é um grande desafio para o Curso de Licenciatura em Pedagogia que tem na sua identidade a formação de professores. Ressaltamos também que essa proposta formadora dá ênfase aos processos articulados de ensino, pesquisa e extensão na formação profissional do professor. (PPP do CPD, 2006).

Quanto aos objetivos dos cursos, ambos os PPPs indicam a formação de professores/profissionais em nível superior para a docência da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Há destaque para a exigência dos estudantes serem capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, cumprindo com o Art. 4 da Resolução CNE/CP nº 1/2006:

> O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

---

[36] Nas DCNs está explícito que os Estágios Supervisionados sejam desenvolvidos em turmas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental *prioritariamente*. Nos PPPs dos cursos de Pedagogia da UFSM, está previsto que o Estágio Supervisionado ocorra na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nas narrativas das egressas, ficou evidente que houve uma decisão no Colegiado do Curso em admitir para as acadêmicas do CPD, a escolha entre realizar o Estágio Supervisionado na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental. No CPN, evidenciamos a possibilidade de realização do Estágio Supervisionado em turmas de educação de jovens e adultos, correspondendo ao Estágio Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, o egresso nos cursos de Pedagogia da UFSM poderá atuar nas funções de magistério da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A ênfase dada à docência como atividade profissional, que articula ação docente ao processo pedagógico, problematiza os conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos intrínsecos à aprendizagem, à socialização e à construção do conhecimento, na perspectiva do diálogo com a diversidade. Essa intencionalidade pedagógica circunscreve a formação dos licenciados em Pedagogia, vinculando os estudos teórico-práticos, pesquisa, e gestão nas disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos. (BRASIL, 2006).

Os cursos apresentam diferenças quanto ao tempo de formação: no Curso de Pedagogia Diurno Curso de Pedagogia Diurno são 4 anos regulares, e no Curso de Pedagogia Noturno, segue o decreto da lei RSL 002/99 – UFSM, que impede este Curso Noturno de exceder a oferta de 4h/a por noite, exigindo a frequência de 5 anos regulares de formação. Esta adequação curricular que ocorreu exigiu a ampliação da área de atuação dos Pedagogos pelas atuais diretrizes, no entanto, no Curso de Pedagogia Diurno não houve aumento de tempo de permanência dos estudantes na instituição formadora.

Considerando a abrangência de atuação dos egressos destes cursos de Pedagogia, acreditamos que o papel dos formadores de pedagogos, em função das alterações legais, também muda, para que no percurso formativo tenham clareza que nas suas interações críticas e ativas, devem promover e orientar processos organizados em eixos articuladores, por meio de projetos de práticas educativas entre universidade e as escolas, possibilitando integração dos professores formadores, estudantes em formação inicial e professores em serviço.

> Os profissionais formadores dos pedagogos devem, portanto, ser pessoas críticas e ativas na construção criativa da educação no conjunto da instituição universitária, desenvolvendo atividades de ensino, de pesquisa e de extensão e, que através dessas, possibilitando a ampla participação dos alunos/professores, funcionários e comunidade na formação inicial e continuada para a docência, em todos os espaços formativos que a instituição universitária possibilita. (PPP do CPN, 2007).

Nas análises documentais identificamos as características dos cursos, e a sua arquitetura formativa com maior detalhamento, de modo a contribuir para

compreender o contexto formativo inicial das egressas participantes dessa pesquisa, destacando o que está posto no PPP do CPN, no que concerne ao perfil desejado do formando, tendo em vista que eles buscam qualificar seu exercício profissional, considera-se que "possuem finalidades diversas de aplicação dos conhecimentos pedagógicos do que os acadêmicos do curso diurno, e, isso propõe para o curso noturno um desafio e ao mesmo tempo um diferencial". Mesmo não sendo o foco do nosso estudo, evidenciamos uma especificidade no CPN, que é a possibilidade de realizar Estágio Supervisionado na modalidade educação de jovens e adultos, de modo a atender os acadêmicos trabalhadores, considerando que a oferta dessa modalidade também ocorre no período noturno.

No que concerne à organização curricular, ambos os cursos de Pedagogia da UFSM tem carga horária total de 3255 horas/aula e, de acordo com os incisos I, II e III do Art. 6 da Resolução CNE/CP/ 2006, são organizados por três núcleos: Núcleo de estudos básicos (NB); Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (NAD); e Núcleo de estudos integradores (NI).

As disciplinas do NB visam à articulação do trabalho pedagógico como a iniciação à pesquisa[37] e ao ensino, caracterizando-se por disciplinas de natureza científico-cultural.

No NAD, as disciplinas caracterizam-se pela formação do professor investigador, buscando a inserção e a participação nos espaços escolares e nos não escolares, de modo a observar, construir e propor alternativas teórico-metodológicas, contribuindo para a qualificação das práticas educacionais.

As disciplinas que compõem NI têm a função de integrar, por meio de Eixos Articuladores, as *Práticas Educativas* (PEDs), com carga horária de 30 horas, junto às demais disciplinas do semestre, que confluem para os Estágios Supervisionados. Esse Núcleo de Estudos Integradores também é constituído pelas 105 horas de *Atividades Complementares de graduação* (ACGs), envolvendo atividades teórico-

[37] Considerando que os cursos de Pedagogia da UFSM pertencem ao Centro de Educação, no qual desenvolve projetos envolvendo estudantes da graduação e da pós-graduação em educação (mestrado e doutorado), é oportuno destacar o que consta nas Estratégias Pedagógicas em ambos os PPPs dos Cursos de Pedagogia, no que se refere à pesquisa e à extensão. "Ao longo da sua matriz curricular, o curso de Pedagogia ofertará a disciplina de Pesquisa em Educação. Dessa forma, entendemos que o trabalho investigativo a ser desenvolvido pelos docentes e discentes durante a formação inicial dos futuros professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA, é de fundamental importância na construção de um profissional que problematize a educação e suas próprias práticas de docência. […] É importante que sejam mantidas no interior do curso políticas de pesquisa em que o aluno participe como bolsista de um projeto coordenado por professor". (PPP do CPD, 2006).

práticas, como a participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, seminários, publicações, entre outras, integralizando as horas de formação.

Cabe destacar, quanto às Estratégias Pedagógicas, o CPD prevê, no PPP, “a relação teoria-prática desde o primeiro semestre do curso, promovendo uma inserção mais efetiva do estudante no cotidiano escolar a partir do 3º semestre”. Para dar conta dessa relação, as PEDs têm por objetivo problematizar os estudos teóricos e as inserções no campo de atuação profissional, e estão distribuídas ao longo dos semestres, sendo que as mesmas apresentam temas que relacionam o rol de disciplinas que compõe o semestre. Nos CPD e CPN há uma pequena diferenciação entre as PEDs, considerando que as mesmas seguem o fluxo das disciplinas, e como os cursos apresentam uma distribuição diferenciada de disciplinas, assim também ocorre com as PEDs. Estas são consideradas disciplinas complementares de graduação, mas

> [...] essa modalidade de oferta disciplinar pela Coordenação do Curso de Pedagogia, torna-se obrigatória, ou seja, todos os alunos deverão matricular-se nas DCG- PED, que correspondem a relação dialética entre a teoria e as práticas educativas, e nelas obter aprovação para a integralização curricular, sem contudo adotar as características de uma disciplina obrigatória que exija uma nota de aprovação, a condição para ser aprovado ou reprovado está vinculada à participação nas atividades propostas pelo grupo, com a coordenação dos professores atuantes no semestre letivo. (PPP do CPD).

No Curso de Pedagogia Diurno as PEDs são assim propostas: *Educação, Tempos e Espaços; Conhecimento e Educação; Contextos e Organização Escolar; Saberes e Fazeres na Educação Infantil; Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Saberes e Fazeres da Educação nas suas Diferentes Modalidades; Saberes e Fazeres na Educação Básica.* E a *Docência Reflexiva na Educação Básica, que envolve os* estágios supervisionados do 8º semestre do Curso, *Estágio Supervisionado na Educação Infantil*, com 150 horas, e *Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, com 150 horas, que serão precedidos de uma *Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria*, de 90 horas, a ser realizada no 7º semestre.

No Curso de Pedagogia Noturno, as disciplinas que compõem este núcleo, do 1º ao 6º semestres são PEDs, organizadas por temas articuladoras: *Educação Tempos e Espaço; Conhecimento e Educação; Contextos e Organização Escolar; Educação em Diferentes Modalidades; Prática Educativa I; Prática Educativa.* No 7º

semestre, a disciplina de *Organização do Trabalho Pedagógico* tem a função articuladora. Nos últimos três semestres, os estágios é que se constituem os articuladores da formação do pedagogo: a *Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria,* com 90 horas, o *Estágio Supervisionado em Educação Infantil,* com 150 horas, e *Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental,* com 150 horas.

Evidenciamos que, para a maioria das egressas, essa articulação das PEDs tornou-se mais significativa, a partir da disciplina de *Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria* (MEN 1175), que é ofertada no 7º semestre no CPD, e no 8º semestre no CPN, e apresenta carga horária de 90 horas, das quais 60 horas são de estudos teóricos e reflexivos na UFSM e 30 horas são de inserção na educação básica, e envolvem observação, planejamento e desenvolvimento de propostas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. E que depois culminam com os Estágios Supervisionados.

Vale destacar que as disciplinas obrigatórias que compõem os cursos são praticamente as mesmas[38], mudando o semestre em que são ofertadas pelos departamentos[39]. A partir da análise do programa das disciplinas, onde constam o departamento didático, a identificação e objetivo(s) da disciplina, seguida do título e descrição das unidades, é possível afirmar que há um equilíbrio, em termos de carga horária, entre aquelas vinculadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental; e com isso há uma separação em relação à discussão e à problematização das continuidades entre as duas etapas da educação básica, ficando para as PEDs essa articulação da docência com a infância.

Evidenciamos, também, que os programas das disciplinas vinculadas à educação infantil, com mínimas referências à educação dos bebês e das crianças na creche, apresentam-se incipientes. Nesse sentido, é necessária a ampliação desse campo de estudo e de inserção docente para as reformulações curriculares, repercutindo nas abordagens que os professores formadores consideram na

---

[38] Ver Anexos C e D, nos quais organizamos as disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, apresentando o código (que está relacionado ao número e departamento didático), o nome e tipo de disciplina, a relação entre atividades teóricas e práticas, as cargas horárias e os semestres, bem como a vinculação aos núcleos correspondentes.

[39] Os departamentos de Administração Escolar (ADE), Educação Especial (EDE), Fundamentos da Educação (FUE) e Metodologia do Ensino (MEN) pertencem ao Centro de Educação, os departamentos de Desportos Individuais (DEI), Letras Vernáculas (LTV) pertencem, respectivamente, ao Centro de Educação Física e Desporto e ao Centro de Artes e Letras.

organização das disciplinas, de modo a atualizar as publicações, as pesquisas e as práticas desenvolvidas com crianças de 0 a 3 anos de idade.

A partir desse panorama dos cursos de Pedagogia, é possível perceber as exigências formativas que estão envolvidas, considerando a amplitude da docência com a infância. Nesse sentido, o presente estudo vem contribuir para se problematizar quais as repercussões desta arquitetura formativa dos cursos de Pedagogia nos processos formativos das egressas, configurando a aprendizagem de ser professora.

2.5.2 Contexto das escolas

A inserção profissional das egressas é caracterizada pela mobilidade entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, e essa transição é marcante nos processos formativos vivenciados. Das sete participantes dessa pesquisa, três ingressaram e continuavam na mesma escola e etapa da educação básica[40], como professoras, no momento da entrevista, realizadas no primeiro semestre de 2016. As outras quatro egressas, tiveram experiências tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental, caracterizando-se como um processo de continuidade, complementariedade e divergência[41] nas experiências formativas.

As escolas[42], lócus da inserção profissional das egressas, são em sua maioria públicas, e localizadas na cidade de Santa Maria/RS, e apenas uma localizada em outro município e fora do RS.

Escola pública de educação infantil caracteriza-se como uma unidade do Proinfância[43], tipo B, localizada em município fora do RS. Essa unidade foi inaugurada em outubro de 2013, e que atende crianças em turno integral e parcial.

---

[40] Apenas uma professora, além de atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, também atua no ensino médio, no curso de Magistério, na mesma escola.

[41] Uma professora precisou mudar duas vezes de escola de educação infantil não-pública, por não concordar com a proposta pedagógica.

[42] Doravante, quando referirmos escolas em que as egressas atuavam, consideramos a escola que a professora estava vinculada no momento da entrevista. Ao longo das interpretações surgem referências a outros contextos de atuação, mas não foram detalhados, pois foram anteriores ao momento da entrevista.

[43] http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao

Na sua narrativa, a professora Ametista[44], que assumiu como professora concursada uma turma de maternal, expressa seu descontentamento com a gestão da escola:

> É uma unidade do Proinfância, a maior, e foi colocado como *direção e coordenação pessoas que sempre atuaram no ensino fundamental*. [...] Diz que é feito por eleição, só que como a escola é nova, eu acredito que não tenha sido feito eleição. Eu acredito que tenha sido indicação. (Ametista).

Ao longo das narrativas, ela justifica seu descontentamento, pois considera que as professoras, na função de gestoras, com experiências nos anos iniciais do ensino fundamental, tendem a copiar o modelo escolarizante dessa etapa educativa, justificando práticas que desconsideram os direitos das crianças na educação infantil. Além disso, a professora percebia que as orientações legais e o currículo, construídos no município e que respaldavam o trabalho pedagógico na educação infantil, tinham muitas contradições se analisadas considerando as práticas escolares. Nas palavras da professora

> É a questão da rotina. O currículo é cheio de contradição, mas eu grifei uma parte que o *sono é individual*, faz parte do desenvolvimento da criança, por isso não é obrigatório. *Era obrigatório*, na escola, em todas as escolas do município que eu tive conhecimento, era obrigatório. [...] E ela *(a coordenadora)* mostrou que *(equipe de gestores da secretaria de educação do município)* estão estudando, e que é um pouco disso, da rotina, de acolher as famílias, porque é uma coisa que elas *(gestoras da escola)* não faziam de receber as famílias. (Ametista)

Evidenciamos que a professora Ametista percebeu que o processo de problematização e reflexão coletiva acerca das práticas educativas ainda estavam iniciando na escola, e que o munícipio estava se mobilizando para garantir melhores condições de atendimentos, considerando que ainda havia atendentes com escolaridade no ensino médio atuando nas turmas, e com isso nem todas eram professoras com curso de graduação em Pedagogia. Os momentos para discussão e reflexão coletivas envolviam todos os professores do município, e na escola ela disponibilizava de tempo para estudo e planejamento, mas geralmente essas atividades eram individuais, pois havia um rodizio para liberação das professoras da sala.

---

[44] No item 2.6 Sujeitos da pesquisa, apresentamos o perfil das egressas, e nesse momento fazemos algumas referências para explicitar os contextos de atuação das professoras nas escolas de educação básica.

Escola pública de educação infantil onde atua a professora Ônix está localizada em um bairro periférico da cidade, atende crianças no turno integral e parcial, constituindo em uma das poucas escolas que ainda mantem esse atendimento após a obrigatoriedade da frequência das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. Para a professora Ônix, a escola também disponibiliza, na carga horária das professoras, tempo para planejamento e de formação continuada o que para ela qualifica as reflexões e práticas.

Escola Pública de Educação Básica atende crianças da pré-escola ao ensino médio, com curso na modalidade Magistério, e está localizada no centro da cidade, e nela atuam as professoras Jade e Safira, em turmas do 3º ano do ensino fundamental. As professoras mencionaram a resistência por parte dos colegas, professoras e gestoras, em pensar e desenvolver alternativas pedagógicas para dar conta das demandas do trabalho pedagógico com as crianças. Elas atribuíram esta resistência em função da pouca experiência que as professoras tiveram com a pesquisa na sua formação profissional, pela falta de tempo para os encontros formativos, além das reuniões burocráticas, e pela falta de ousadia em querer sair da zona de estabilidade e conforto que se encontravam.

Escola particular confessional de educação Básica atende crianças da educação infantil ao ensino médio. Nas suas narrativas, a professora Esmeralda, que atua numa turma de 4º ano, relata que os diálogos e discussões dos planejamentos de modo colaborativo com sua colega, que também atua no 4º ano, auxilia a pensar na prática, a partir do arcabouço teórico que construiu e continua construindo. Ela tem a possibilidade de diversificar as metodologias de ensino, especialmente com o uso de tecnologia, pois a escola tem laboratório de informática. As reuniões de formação também contribuem para a sua formação, mas ela sente a necessidade de também estar vinculada ao grupo de pesquisa na UFSM.

Escola pública de ensino fundamental atende crianças do 1º ao 9º ano, e nesta escola atuou a professora Cristal, em uma turma de 5º ano, e está localizada em um bairro periférico da cidade. Ela foi acolhida na escola, mas sentiu também a resistência da professora, que atuava na outra turma de 5º ano, em diversificar sua metodologia de trabalho, indo para além dos textos descontextualizados, buscando nas pesquisas com os alunos um meio de envolvê-los e desafiá-los a ter mais autonomia e organização nos estudos. Ela também relatou que a coordenadora lhe apoiava na organização de projetos coletivos na escola, tinha disponível o espaço

da biblioteca e materiais, e assim ela conseguiu envolver as colegas que se interessaram em participar. Estava previsto na sua carga horária semanal tempo para realizar seus planejamentos, mas os encontros coletivos com os professores eram mensais. Para ela, manter-se vinculada ao grupo de pesquisa na UFSM, foi fundamental, pois nesses momentos de estudos e reflexões, ela se sentia mais desafiada e confiante para desenvolver novas propostas. Nas suas palavras:

> Era uma escola em que eu tinha liberdade. [...] Eu tive todo o apoio da escola. O material que precisava tinha ali na escola. Outra coisa interessante é que eu recebi a chave da biblioteca. Então quando eu precisava eu ia direto à biblioteca. [...] Eu ia lá, eu levava (*a turma).* [...] Isso foi muito importante, foi muito legal. (Cristal)

Na *Escola pública de ensino fundamental,* localizada em bairro periférico da cidade, atua a professora Ágata, em uma turma do 1º ano. Ela se sente acolhida, mas percebe que as suas colegas não têm interesse em encontrar alternativas para dar conta das demandas das crianças, especialmente no processo de alfabetização. Ela encontra apoio na coordenadora da escola, que incentiva e acompanha seu processo de inserção e de construção de propostas envolvendo a leitura e a escrita. Com seu ingresso na escola, ela sentiu a necessidade de retornar à UFSM para problematizar as práticas que desenvolve e estudar para [re]significar seus conhecimentos e ideias acerca da docência com a infância voltada à cultura escrita.

2.5.3 Contexto das reuniões no projeto na UFSM

O projeto *Cultura Escrita: saberes e fazeres docentes em construção*[45] foi um dos cenários em que as professoras egressas encontraram a possibilidade de revistar e [re]significar seus conhecimentos e práticas envolvendo a leitura e a escrita na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e trazer para o grupo seus dilemas, dúvidas e contribuições acerca da cultura escrita.

[45] Este Projeto de Pesquisa, GAP 031287 (2013 - 2016,) constituiu-se por meio do trabalho coletivo entre investigadores do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores - GPFOPE, professoras do Centro de Educação e do Sistema Público de Ensino, acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Especialização em Gestão Educacional, Mestrado e do Doutorado em Educação da UFSM.

Os encontros[46] ocorriam semanalmente para os integrantes do GPFOPE, e de duas em duas semanas, as reuniões eram abertas ao público, nas quais participavam professoras das escolas de educação básica e estudantes de diversas licenciaturas da UFSM. Objetivou-se discutir referenciais teóricos e metodológicos envolvendo o processo de construção e apropriação da leitura e escrita, enfocando os eixos desse processo: a escrita espontânea, a consciência fonológica, os usos e as funções da leitura e escrita, e a produção textual, por meio de circuitos de jogos e da produção de outras estratégias pedagógicas envolvendo esse campo. (BOLZAN, 2014)[47].

Nas narrativas das egressas evidenciamos os sentidos produzidos nas práticas pedagógicas e nos estudos e reflexões no grupo. Para a professora Ágata, que não participava do grupo de pesquisa na sua formação inicial, o convite para participar deste projeto surgiu quando ela se deparou com as demandas das crianças relacionadas à apropriação da leitura e da escrita, na turma de 1º ano que assumiu como professora efetiva. Nas suas palavras

> Tenho me aprofundado mais no assunto, tenho me sentido mais segura para estar em sala de aula a partir dessa inserção no grupo, de compartilhar com os colegas professores que já estão lá na realidade também, que muitas vezes enfrentam um desafio que tu pensas que é só teu, mas na verdade todo mundo já passou. (Ágata)

Para a professora Ônix, sua participação no grupo de pesquisa começou na formação inicial, e para ela é necessário essa continuidade de estudos e reflexões coletivas depois do ingresso no campo profissional.

> Então o que me fez querer estudar a Pedagogia e já procurar específico um grupo de pesquisa que trabalhasse sobre alfabetização era para compreender esse processo, esse caminho que a criança vai passando. (Ônix)

---

[46] Nestas reuniões foram compiladas informações que não foram consideradas nesse estudo. Foi a partir delas que interagi com algumas professoras egressas dos cursos de Pedagogia, das quais cinco aceitaram o convite para participar dessa pesquisa.

[47] A abordagem do estudo é sociocultural, apoiado nas narrativas das professoras. Neste sentido, buscamos, a partir dos estudos sobre o processo de construção da leitura e da escrita, propiciar condições de autoria pedagógica e autonomia cognitiva aos diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa, além de possibilitar a formação continuada em serviço. Além de favorecer a interação grupal, a discussão do papel do professor alfabetizador, as mediações pedagógicas e suas implicações na construção da língua escrita. (BOLZAN, 2014).

Assim, percebemos que o retorno à UFSM se configura como uma necessidade formativa, de manter-se vinculado às discussões referentes às temáticas que instigam as egressas a partir dos seus interesses e também das demandas profissionais, especialmente, aquelas que envolvem a leitura e a escrita.

2.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA

As professoras participantes dessa pesquisa são egressas dos cursos de Pedagogia, diurno ou noturno, com a matriz curricular (2006), e atuavam ou atuaram profissionalmente na docência com a infância, envolvendo crianças de zero a dez anos, na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com essa perspectiva de escolha, realizamos o primeiro convite[48], e após o aceite voluntário e a entrevista semiestruturada, em acordo com os trâmites legais, iniciamos o processo de transcrição, devolutiva, e interpretação preliminar. Finalizado esse ensaio prévio das narrativas, seguimos com o próximo convite e procedemos, desse modo, até reunirmos um conjunto significativo de narrativas que representam as sete professoras egressas. As professoras que participaram dessa pesquisa contribuíram para compor um perfil docente que nos instigou a encontrar as nuances e as recorrências que se aproximam pelas regularidades, e, essas características comuns, revelam as singularidades que marcam as diferenças na individualidade de ser professora.

As relações entre pesquisadora e participantes da pesquisa são de mediação dialógica, pautadas nas narrativas das licenciadas, a partir de suas trajetórias formativas, possibilitam compreender como ocorre a aprendizagem docente das Pedagogas e suas concepções acerca da organização do trabalho pedagógico com as crianças de zero a dez anos de idade. Nesse sentido, a abordagem analítica que leva em consideração um conjunto de significados e sentidos compartilhados nas interações demonstra a trajetória que as narrativas assumem “na tessitura dos acontecimentos e fatos”. (BOLZAN, 2002, p.157). Essa tessitura constituiu-se à medida que as narrativas ganharam destaque e objetividade, com a sistematização

[48] Realizamos os convites pessoalmente, e o agendamento do local e data das entrevistas ocorreu por e-mail e telefone. Nesses momentos prévios à entrevista, informamos as professoras da temática e dos objetivos da pesquisa, e justificamos os critérios de escolha das participantes. Todas as professoras convidadas aceitaram o convite, e expressaram sua satisfação em poder contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

das categorias, suas dimensões e elementos se entrecruzaram, evidenciado os achados da investigação.

A decisão em convidar egressas que têm vínculo com a pesquisadora foi com a intenção de tornar o momento da entrevista uma interlocução entre sujeitos que já se conhecem e compartilham suas experiências formativas e profissionais. Acreditamos que essa escolha contribuiu para que a relação dialógica ampliasse e aprofundasse o conhecimento acerca dos contextos de vida dessas professoras e suas concepções, favorecendo o processo de compreensão da aprendizagem docente. Com essa proximidade, defende Freitas (2007, p.36) que

> [...] pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportarem da linguagem interna de sua percepção para a sua expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão. [...] Os sentidos que são criados nesta interlocução dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo pesquisado.

Isso significa dizer, que as narrativas são enunciações e expressam as singularidades de quem fala e trazem as marcas do contexto no qual estão inseridas. Pesquisadora e professoras egressas ocupam funções diferentes nessa interlocução, o que torna a entrevista um encontro entre sujeitos. Por isso, “ela não se reduz a uma troca de perguntas e repostas previamente preparadas, mas ela é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica”. (FREITAS, 2002, p.29).

A enunciação sofre influência da resposta do interlocutor, e o todo precisa ser considerado na ação verbal. O ato de fala, ou seu produto, “a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; [...] A enunciação é de origem social”. (BAKHTIN, 1988, p. 109). A linguagem na perspectiva da enunciação desencadeia os sentidos que se constroem, instaurando o espaço do outro, como parte constitutiva dessa dinâmica, ao mesmo tempo em que se constitui.

Ao dar voz às interlocutoras, há um maior envolvimento da pesquisadora com a investigação, que dialoga, participando “do conteúdo narrado”. (FREITAS, 1998, p.76). Quando reconhece no outro sua própria vida e experiência de formação, é possível refletir acerca das singularidades, trazendo à tona os temas comuns que

perpassam as trajetórias, para serem interpretados e analisados à luz dos contextos vividos.

Para organizar os achados da pesquisa, que compõem as trajetórias formativas, apresentamos o perfil das professoras egressas trazendo em primeiro plano a inserção profissional na educação básica[49], trajetórias na pós-graduação e em projetos de pesquisa, a participação em atividades extracurriculares na graduação, e se cursou Magistério, no ensino médio. Selecionamos as narrativas que expressam os motivos para as escolhas dos cursos de Pedagogia e revelam o interesse em dar continuidade aos estudos, seja para encontrar respostas e soluções aos dilemas e frustrações enfrentados no ensino fundamental ou curso de Magistério, ou para aprimorar os saberes e fazeres construídos no ensino médio. As vivências[50] familiares também foram destaques na escolha pela docência, aliadas às vivências positivas na educação básica ou no convívio social.

As informações referem-se ao momento da entrevista, e desse modo, as mudanças que ocorreram não foram consideradas na interpretação das narrativas, pois são decorrentes das vicissitudes profissionais. Por sugestão de uma das entrevistadas, que escolheu seu codinome Esmeralda, optamos por codinomes com referência aos minerais. A seguir apresentamos as professoras pela sequência em que foram realizadas as entrevistas.

Ametista, com 26 anos de idade, é professora efetiva na rede pública[51] de educação desde setembro de 2015, atuando na educação infantil. Foi professora contratada, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede pública (2014) e privada de educação (2013). É especialista em Gestão Educacional e acadêmica do curso de Mestrado em Educação. Ao longo do Curso de Pedagogia Diurno (2007-2012) participou de diversos projetos de pesquisa, sendo bolsista de iniciação científica. Cursou Magistério.

Para Ametista a escolha pela docência teve influência das suas brincadeiras de infância, do seu interesse pela leitura e também dos desafios enfrentados na sua inserção na escola de educação infantil quando foi bolsista no curso de Magistério.

---

[49] Duas professoras atuam na tutoria do Curso de Pedagogia a distância da UFSM, e uma professora foi tutora no curso de Especialização em Gestão Educacional.

[50] A partir dos estudos de Prestes (2012), referimos, ao longo do texto, *experiências* como as oportunidades de participação em diferentes situações, que marcam o sujeito, sendo que as vivências são singulares, mais duradoras e significativas, demarcando a maneira como cada sujeito *vive* e tem consciência dessa *vivência*.

[51] Consideramos rede pública de educação no sentido geral do termo, não especificando o âmbito: municipal, estadual ou federal.

> Desde criança *eu sempre gostei de lidar muito com livros e com a escrita* [...]. Ele *(o irmão)* entrou na escola antes de mim. Eu não aceitava que ele estava na escola e eu não podia estar. E fazia todas as coisas que ele fazia na escola, eu fazia quando ele chegava a casa, com ele. Sempre brincava de escolinha, [...] eu era a professora da escola *(risos)*.
> [...] A minha primeira escola, apesar de ser de ensino fundamental, foi uma pré-escola em que a gente brincava muito, inventava muita coisa. [...] Tenho muitas recordações da minha pré-escola.
> Quando conclui o ensino fundamental eu quis fazer o magistério [...] Como estagiária, pelo CIEE[52]. E foi meu primeiro encontro com a escola de educação infantil, porque eu não cursei, e eu não fui à escola de educação infantil. Eu ingressei numa escola de ensino fundamental, fiz o pré, mas em uma escola do ensino fundamental. Quando eu entrei como estagiária, *eu tive um susto* [...]. Não era o que eu esperava. [...] Eu cheguei lá, e me deparei com a realidade que era muitas crianças e poucas coisas para as crianças fazerem. Apesar de a escola ter estrutura, elas ficavam assistindo TV, ai tinha que ir todo mundo para o refeitório, todo mundo tinha que ir dormir, e não era legal. Eu não gostava [...]. Para mim não era aquilo. *Eu não sabia o que era, mas também não era aquilo*. Talvez isso também tenha tido influência de eu ter seguido na Pedagogia depois, não só por eu gostar de trabalhar com crianças, isso também *me inquietava*, desde o magistério. (Ametista)

Cristal, com 25 anos de idade, foi professora contratada, em 2015, na rede pública de educação, atuando em uma turma de 5º ano, e atuou em duas escolas de educação infantil da rede privada, por quatro meses, em 2014. É Especialista em Gestão Educacional, e continua vinculada a grupo de pesquisa e extensão na UFSM. Durante a graduação no Curso de Pedagogia Diurno (2010-2013) foi bolsista estagiária nos anos iniciais do ensino fundamental e bolsista em projeto de pesquisa e extensão. Cursou Magistério.

Cristal evidencia nas suas narrativas que a escolha pela docência está relacionada às vivências escolares e familiares, à busca de superação de um modelo autoritário e impróprio de ensino e aprendizagem no ensino fundamental.

> [...] Minha mãe era professora, [...] ela trabalhava numa escola de educação infantil municipal. Ela atuou como diretora dessa escola, durante muito tempo. Então, aos três anos de idade, eu comecei a ir, a frequentar essa creche, essa escola, até eu entrar no ensino fundamental. Quando eu entrei no ensino fundamental eu estudava à tarde, mas no período da manhã eu continuava indo, para a escola junto com ela. *E essa foi uma vivência muito marcante*, porque eu ia e ficava na turma de pré-escola, junto com a professora de pré-escola, eu a auxiliava [...]. Tanto é que com cinco anos de idade é que eu escolhi ser professora!
> [...] No ensino médio eu fiz magistério [...]. Eu gostei muito. Eu adorava. Assim, foram quatro anos muito importantes para mim, para minha formação. [...] Eu

[52] CIEE – Centro de Integração Empresa – Escola.

> ainda não tinha terminado o ensino fundamental e já dizia que eu queria fazer Pedagogia. (Cristal)

Safira, 31 anos de idade, é professora efetiva da rede pública de educação, atuando no 3º ano do ensino fundamental, desde 2013 e no 1º ano do ensino médio, no curso de Magistério, a partir de 2015. Mestre em Educação, participante do grupo de pesquisa e extensão vinculado à UFSM e à instituição educacional onde atua. É tutora no curso de Pedagogia na modalidade educação a distância (EAD). Foi bolsista no Programa de Licenciaturas (PROLICEN) e de iniciação científica durante o Curso de Pedagogia Diurno (2007-2010).

Para a professora Safira, há uma associação de motivos que são evidentes na sua história pregressa que conduziram à escolha do curso de Pedagogia. O percurso de vida familiar contribuiu na opção pela docência, aliados à superação de lembranças decorrentes das dificuldades vivenciadas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

> Eu sempre digo que eu não sei se elas me fizeram escolher. Porque minha mãe era professora, tenho uma tia professora também, *então eu sempre vivi nesse mundo da educação*. Acompanhei minha mãe fazendo o curso Normal, depois a acompanhei fazendo Pedagogia, depois estudando para concurso, sempre nessa função. *Então eu não sei se foi isso que me fez escolher ou a minha vivência dentro da escola. Porque eu lembro muito dela.* E para minhas alunas eu sempre conto, quando falamos de alfabetização, que cada um tem o seu tempo. Eu fiz a 1ª série, na época era 1ª série ainda, em 1991, e as crianças ainda tinham só um ano para se alfabetizar, e eu tinha muita dificuldade, na leitura. Na universidade eu fui perder isso [...]. Essa história eu sempre conto: *o cuidado que a gente tem que ter com as crianças*, com as crianças que tem mais dificuldade, *esse olhar diferenciado.* [...] Porque eu passei por isso, então, isso me acompanhou, então não sei se essas histórias da escola ou as que eu vivi em casa, vivências familiares. (Safira)

Ônix, 28 anos de idade, professora contratada, a partir de novembro de 2014, atua no apoio pedagógico, já atuou como professora em turmas de educação infantil, de uma escola de educação infantil da rede pública de ensino, desde 2012. É acadêmica nos cursos de Especialização em Docência na Educação Infantil e de Mestrado em Educação. Ao longo do Curso de Pedagogia Diurno (2008-2011) foi bolsista de iniciação científica e monitora. Cursou Magistério.

Os dilemas e frustrações no estágio do curso de Magistério foram cruciais para a professora Ônix buscar aprofundamento dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita. O fato de sua mãe ser professora a

conduziu ao curso do Magistério, mas não definiu sua escolha pelo curso de Pedagogia.

> Eu fiz o Magistério, ingressei na Pedagogia em 2008. Eu decidi que iria dar continuidade, e principalmente, o que me fez definir foi ter feito estágio no 1º ano sem conhecimento algum. Eu me lembro de uma professora falar sobre os *níveis de construção da leitura e da escrita, das hipóteses*, que as crianças elaboram, mas muito *sucinto, não tinha um estudo*. Tanto que no estágio eu tentava olhar para as escrita das crianças e dizer, ai, esta criança está no nível silábico, mas eu não conseguia. A gente teve para a gente dizer, isso existe, mas *essa ideia de tu ires a fundo*, por si só, procurar coisas, *não tinha isso*. (Ônix)

Jade, 28 anos de idade, é professora efetiva da rede pública de ensino, atuando no 3º ano do ensino fundamental, desde 2012. Atua como tutora no curso de Pedagogia na modalidade educação a distância (EAD). Na educação infantil atuou como professora contratada em escola da rede pública (2012). É Mestre em Educação, integrante de grupo de pesquisa e extensão vinculado à UFSM e à instituição educacional onde atua. Participou de projetos recebendo bolsa de Assistência Estudantil (PRAE), bolsa de extensão pelo Fundo de Incentivo à Extensão (FIEX) e iniciação científica durante o Curso de Pedagogia Noturno (2006-2011), e é Educadora Especial (2008-2012).

A professora Jade traz elementos diferentes para demarcar sua opção pela docência, que ela considera como contingente, a partir das influências de suas vivências sociais. As lembranças positivas das suas vivências escolares e formativas ela continua perpetuando nas suas ações docentes. Revela que apesar da falta de incentivo da família, decidiu cursar Pedagogia.

> [...] Na verdade a minha escolha pelo curso foi uma coisa *meio aleatória*, e sempre me chamava à atenção essa parte, eu gostava dessa parte do ensino, até por *outras vivências que não eram dentro da escola*. Eu tinha a mãe de uma amiga que era professora, então a gente conversava bastante. Também eu participava de grupos de jovens e adolescentes, então esta parte da organização que eu gostava, tinha uma afinidade, mas eu não pensava em ser professora. Dai quando eu fiz o PEIES[53], fiz as provas do PEIES, no último semestre, no último ano eu tinha que escolher o curso. [...] Ai era o curso noturno, e eu nem tinha olhado se era noturno ou diurno, e eu resolvia fazer o curso [...]. Então as vivências, eu tive vivências significativas na escola. Eu nunca tive nenhuma dificuldade para aprender a ler, para nada, eu gostava da parte de Ciências, tinha alguns professores que me marcaram, mas não que isso diretamente influenciou a minha escolha profissional, mas com certeza influenciou o que eu sou hoje como professora. As práticas boas, as que eu tive oportunidade de

[53] PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior.

> vivenciar, com certeza *deixaram marcas, que hoje algumas coisas eu faço nas minhas aulas.*
> [...] Não foi apoio da minha família, até pelo contrário: *"Ai, vai ser professora! Vai ser professora, ganha pouco!"*. (Jade)

Esmeralda, 24 anos de idade, foi contratada como professora em março de 2016, atuando no 4º ano do ensino fundamental, na rede privada; foi tutora no curso de Especialização em Gestão Educacional. Está cursando Educação Especial diurno (2015). É Mestre em Educação, Especialista em Gestão Educacional, e participa de grupo de pesquisa vinculado à UFSM. Foi bolsista de iniciação científica no Curso de Pedagogia Diurno (2009-2012).

Para Esmeralda, a escolha pela docência e pela Pedagogia está relacionada à afetividade, ao espaço escolar acolhedor, ou seja, à possibilidade de ser professora de gente, como "dizia o Paulo Freire", declara.

> Isso eu sempre conto, foi na pré-escola. Na pré-escola [...] a professora H. ela sempre conversava comigo, [...] passava essa tranquilidade que eu buscava.
> [...] Então sempre nas aulas *eu era muito dedicada*, eu era muito comportada, gostava de ver aquela pessoa na minha frente dando aula, observava como fazia. Então isso que me motivou. [...] Fui muito bem acolhida, *então é muito questão de afetividade* do processo pedagógico, então isso que foi uma das razões. E a outra razão é *por me sentir bem no espaço da escola*. [...] Era um lugar que eu gostava de estar. (Esmeralda)

Ágata tem 24 anos de idade, foi nomeada professora em fevereiro de 2016 na rede pública de educação, atuando em uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Em 2015, foi professora contratada na educação infantil da rede pública. É acadêmica do curso de Especialização em Arte na Educação, na modalidade a distância, da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), e participante do grupo de pesquisa e extensão vinculado à UFSM. Ao longo do Curso de Pedagogia Diurno (2010-2014) foi bolsista estagiária em duas escolas de educação infantil da rede pública.

As lembranças da pré-escola e os processos vivenciados na família relacionados à leitura e aqueles vinculados à literatura no ensino fundamental são marcantes na trajetória de vida pessoal e escolar da professora Ágata. Ela também teve a influência da irmã professora na sua escolha profissional.

> [...] uma visita que teve na minha casa, a professora levou toda a turma para conhecer a casa dos alunos. Acho que isso aproximou muito a família da escola

> e me deu mais segurança também nesse contato novo [...]. No ensino fundamental, que eu me recordo, foi logo que eu comecei a ler, aí, as experiências, porque eu cresci num contato que meu pai lia muito jornal para mim e para minha irmã. Então isso me despertou esse interesse, essa curiosidade pela leitura e pela escrita, mesmo ainda não dominando o sistema alfabético. *Eu gostava muito de ler, logo que eu aprendi a ler, saia por tudo lendo placa, lendo livro (risos)*.
> E uma experiência também que eu me recordo do ensino fundamental, que marcou bastante, foi uma troca de livros que a gente fez com a professora de Língua Portuguesa. A gente tinha que ler um livro, era toda a coleção do Erico Veríssimo, "O Tempo e o Vento", e a gente trocava depois que lia aí se apresentava. Foi uma experiência das mais marcantes do ensino fundamental. [...] Desde pequena, brincava de ser professora e acho que a escolha da minha irmã também me influenciou bastante, porque ela decidiu, e eu quis seguir o exemplo. (Ágata)

Esses dados iniciais evidenciaram um perfil de professoras jovens e que desde o término da graduação atuam ou atuaram em instituições educacionais[54], estando vinculadas à área da formação inicial: duas professoras atuam há cinco[55], duas professoras atuam há quatro anos, uma professora atua há dois anos, uma professora atuou por um ano e meio e não estava atuando durante a entrevista, e uma professora atua desde o início de 2016, estando no momento da entrevista no seu primeiro ano de docência na educação básica[56].

Nesse sentido, os estudos de Huberman (1992) colaboram para elucidar o desenvolvimento dos professores ao longo de sua carreira profissional. Esse desenvolvimento pode apresentar fases perceptíveis e não lineares, que são consideradas pelas características comuns que apresentam, constituindo-se em processo complexo e com influências multifatoriais. Para alguns professores esse processo de inserção e desenvolvimento pode ser tranquilo, contínuo e progressivo, enquanto para outros pode ser de intensos dilemas, frustrações, rupturas e desistência.

A *entrada na carreira*, período que equivale aos três primeiros anos de docência, apresenta-se como momento de sobrevivência, que exige enfrentar as exigências inicias nas situações escolares. Também pode apresentar, por outro

---

[54] Destacamos que a referência para a contagem do tempo de inserção é o ano de 2016, desse modo, as professoras que ingressaram em 2012, estão no quinto ano de atuação profissional, mesmo que não sejam completos os cinco anos de docência.

[55] Consideramos como tempo de atuação da professora Ônix sua função no apoio pedagógico, tendo em vista sua contínua interação com as professoras, crianças e famílias.

[56] A partir das referências já apresentadas, seis professoras atuam ou atuaram em escolas da rede pública, sendo que dessas quatro são efetivas, uma é contratada e uma foi contratada, e uma atua como professora contratada em uma escola da rede privada. Sendo assim, a maioria é professora efetiva que atua em escolas da rede pública.

caminho, a descoberta, que traduz “o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade [...] por se sentir colega num determinado corpo profissional”. (HUBERMAN, 1992, p.39). A exploração está vinculada às limitações que geralmente são decorrentes das regras e padrões institucionais.

A *fase de estabilização* abrange o período dos quatro aos seis anos, também denominada de comprometimento definitivo ou tomada de responsabilidade, e envolve além do sentimento de pertencimento profissional, a confiança, a flexibilidade, “domínio da situação no plano pedagógico”. (HUBERMAN, 1992, p.41).

A *fase da diversificação* ou da experimentação, dos sete aos vinte e cinco anos de docência, configura-se como um período de intensa experimentação, de motivação para desenvolver diferentes tipos de atividades coletivas e com metodologias inovadoras, com mais dinamismo para evitar a rotina. A *fase da serenidade* e distanciamento efetivo ocorre entre os vinte cinco e trinta e cinco anos de profissão, que se caracteriza pelo conservadorismo, e pela prudência e resistência acentuada. E a *fase do desinvestimento*, sereno ou amargo, corresponde ao período dos trinta e cinco anos aos quarenta anos de carreira.

Essas caracterizações da carreira docente contribuíram para complementar o perfil das egressas, que se encontram ou estão na fase de *entrada na carreira,* Cristal, Ágata e Esmeralda*,* e na fase de *estabilização,* Jade, Ônix, Safira e Ametista. Com isso, evidenciamos que as professoras egressas estão em processo de reflexão e [re]significação de saberes construídos na formação inicial e também aprendendo a elaborar novos sentidos a partir do que vivenciaram nas suas ações e práticas cotidianas. Considerando os vínculos nas relações de trabalho e estabilidade funcional, as possibilidades de dar continuidade ao trabalho, de acordo com o vínculo empregatício.

A inserção profissional na docência configurou-se como a passagem da condição de estudante para a de professora, trazendo as marcas das trajetórias formativas que se evidenciaram nos modos de construção e produção da docência. O que levaram em consideração, nesse processo de aprender a ser professora na infância, evidenciamos nos processos formativos efetivados.

Os trajetos de formação foram decorrentes das condições e das escolhas realizadas ao longo da licenciatura, e evidenciaram os caminhos percorridos na produção de sentido de constituir-se professora de crianças de zero a dez anos de

idade, na educação infantil e nos anos inicias do ensino fundamental, problematizando a organização do trabalho pedagógico e a cultura escrita. Para ilustrar essa referência à atuação nas etapas da educação básica, temos quatro colaboradas na pesquisa que transitaram tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental, duas professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental[57] e uma que atua na educação infantil.

As professoras egressas percorreram diferentes caminhos, construindo modos distintos de compreenderem as especificidades do trabalho com crianças da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental. Assim, podemos inferir que a participação intencional nas atividades curriculares e o envolvimento com atividades extracurriculares, escolhas realizadas durante a formação inicial das egressas, foram condições para o ingresso e a continuidade do percurso profissional, exigindo das professoras iniciativa e mobilização para compreenderem e articularem os saberes e fazeres docentes decorrentes das especificidades e continuidades na educação das crianças no que se refere à cultura escrita.

A partir dos dados que compõem o perfil das egressas e os achados iniciais dessa pesquisa, sistematizamos no Quadro 1, a seguir, e buscamos aproximar informações referentes à atuação profissional, às atividades curriculares dos cursos de Pedagogia, e à vinculação à pós-graduação, e a participação em atividades extracurriculares na graduação, grafando em negrito, qual a situação profissional da professora iniciante no momento da entrevista. Quando as atividades ou os cursos não apresentaram referência a uma instituição de ensino superior, significou vinculação à UFSM.

[57] A professora Safira atua nos anos iniciais do EF e no ensino médio, no curso de Magistério.

Quadro 1 – Síntese do perfil das professoras participantes da pesquisa

Professora/ idade	**Atuação profissional (na entrevista)**	**Graduação Pós-graduação (* em andamento)**	**Atividades extracurriculares Graduação**
Ágata 24 anos	Professora contratada na educação infantil (rede pública) **Professora efetiva anos iniciais do ensino fundamental (rede pública)**	Pedagogia Diurno Especialização em Arte na Educação EAD* (UNOESTE)	Bolsista estagiária na educação infantil
Ametista 26 anos	Professora contratada na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (rede privada) **Professora efetiva na EI (rede pública)**	Pedagogia Diurno Especialização em Gestão Educacional Mestrado em Educação*	Bolsista iniciação científica
Cristal 25 anos	Professora contratada na educação infantil (rede privada) Professora contratada nos anos iniciais do ensino fundamental (rede pública)	Pedagogia Diurno Especialização em Gestão Educacional	Bolsista estagiária nos anos iniciais do ensino fundamental Bolsista de extensão
Esmeralda 24 anos	Tutora Curso de Especialização Gestão Educacional EAD **Professora contratada nos anos iniciais do ensino fundamental (rede privada)**	Pedagogia Diurno Educação Especial Diurno* Especialização em Gestão Educacional Mestrado em Educação	Bolsista Prolicen Bolsista iniciação científica
Jade 28 anos	Professora contratada na educação infantil (rede pública) **Professora efetiva nos anos iniciais do ensino fundamental (rede pública)** **Tutora Curso Pedagogia EAD**	Pedagogia Noturno Educação Especial Diurno Mestrado em Educação	Bolsista PRAE Bolsista FIEX Bolsista iniciação científica
Ônix 28 anos	Professora contratada na educação infantil e no **apoio pedagógico na educação infantil (rede pública)**	Pedagogia Diurno Especialização em Docência na Educação Infantil* Mestrado em Educação*	Monitora Bolsista iniciação científica
Safira 31 anos	**Professora efetiva anos iniciais do EF e ensino médio (rede pública)** **Tutora Curso Pedagogia EAD**	Pedagogia Diurno Mestrado em Educação	Bolsista Prolicen Bolsista iniciação científica

2.7 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir dos instrumentos e procedimentos que nos guiaram, a fim de delinearmos caminhos capazes para alcançar os objetivos do estudo, iniciando com a interpretação *documental*. Na interpretação documental, os documentos representam "não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.45). Esse processo foi fundamental, posto que, a partir da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos (PPPs) conhecemos com mais detalhes e rigor as informações pertinentes à nossa temática.

A partir dessa etapa, com a prévia aceitação e disponibilidade das sete participantes, realizamos entrevistas narrativas, por meio das quais conhecemos os processos formativos vivenciados para compreendermos a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância das egressas dos cursos de Pedagogia.

Para Clandinin e Connely (2011), a "pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas" (p.51), dos participantes da investigação, constituindo-se em um modo de reviver e recontar experiências de vida pessoal e coletiva. Às experiências vivida na formação inicial e continuada estão imbricados os elementos constituintes da iniciação à docência das egressas, que ao narrarem, evidenciam seus dilemas, surpresas, desafios e satisfação de inserirem-se profissionalmente nas escolas de educação básica.

A *entrevista semiestruturada* possibilita o diálogo, e nessa interlocução as narrativas revelam os modos de pensar, agir e sentir-se professora de crianças, considerando as especificidades da docência com a infância. Por meio de *tópicos guia* abarcamos os elementos constitutivos da pesquisa, buscando atender aos objetivos propostos. Esses elementos referem-se aos dados de identificação e às trajetórias formativas e profissionais das egressas.

Na investigação qualitativa, as entrevistas "produzem uma riqueza de dados, recheadas de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. [...] Os silêncios criam a oportunidade para os sujeitos organizarem seus pensamentos". (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.136). Por isso, foi necessário ter

clareza e flexibilidade na condução da entrevista, de perceber o modo como o sujeito que responde articula suas ideias, e encadeia os fatos e situações vividas. Ouvir com atenção, para perceber o modo como cada sujeito olha e compreende o mundo. Essa visão de mundo ficou evidente nessa dinâmica dialógica, onde foi possível, com a emergência das respostas, compreender a perspectiva pessoal e profissional das envolvidas, detalhes característicos das singularidades e também o que caracterizou o grupo de egressas.

Os diferentes pontos de vista e os motivos que as levaram a fazer escolhas possibilitaram compreender a perspectiva de vida profissional e pessoal. Assim, as narrativas configuraram-se como um conjunto de experiências que foram vivenciadas na busca dos nexos e relações, a partir dos significados sociais e culturais, e dos sentidos atribuídos pelas participantes. “Um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco”. (GASKELL, 2014, p.67).

Nossa coleta de dados narrativos foi construída a partir do conjunto de *tópicos guia* que orientou a dialogia na entrevista semiestruturada:

1. Dados de identificação
Formação escolar – educação básica
Opção pela docência

2.Trajetórias formativas
Formação acadêmica - educação superior:
- graduação – experiências formativas marcantes e a cultura escrita
- pós-graduação – experiências de articulação e ampliação de aprender a ser professora e pesquisadora

3. Trajetórias profissionais
Aprender a ser professora de crianças : como, com quem e onde?
-Mobilização dos conhecimentos construídos na formação inicial
-Inserção profissional – a organização da escola e formas de participação na gestão
-Atividade docente de estudo
-Cultura escrita e organização do trabalho pedagógico

Após cada entrevista, procedemos à *transcrição das narrativas*, que exigiram cuidado com as entoações, pausas e silêncios, e principalmente com a pontuação. A maioria das transcrições foi realizada pela própria pesquisadora, mas em alguns momentos foi necessário o auxilio de outra pessoa, para realizar esse trabalho. Por isso, ficamos atentas para que a transcrição fosse fidedigna, procedendo à leitura acompanhada da audição da gravação, considerando que "dar conta da pontuação que dá sentido àquilo que ouviu é especialmente difícil, por isso podem encontrar-se diferenças consideráveis", indicam Bogdan e Biklen (1994, p.175), quando mais de um sujeito realizou a transcrição das entrevistas.

Considerando a relevância dos elementos expressivos presentes no diálogo e que complementam os registros escritos, no momento da transcrição das entrevistas, utilizamos indicadores: *itálico* de palavras ou frases, quando as egressas enfatizavam algumas palavras ou frases, mudando o tom de voz; [...] quando houve a supressão de algumas partes da narrativa, pela pesquisadora; (...) indicando pausas ou silêncios; *(comentários em itálico)* de modo a explicar ou complementar uma informação ou expressão *(risos, insatisfação)* que não ficou evidente na narrativa, e que auxilia no entendimento da mesma; e para transpor um diálogo, discurso de si ou de outrem, utilizamos a forma direta: *"Eu não sabia o que era, mas também não era aquilo".*

Finalizada cada entrevista e transcrição, fizemos a *devolutiva* à participante, que pôde realizar a leitura do texto transcrito das suas narrativas e os ajustes considerados necessários. Para tornar o texto com formato acadêmico, editamos e retiramos cacoetes, interjeições ou vícios de linguagem.

Nesse processo de busca e *organização do conjunto* das narrativas, houve elementos que foram considerados gerais por sua ampla recorrência e aqueles com características específicas, dando visibilidade aos aspectos que singularizam as egressas. Com isso, a "contextura das vozes" (BOLZAN, 2009, p.82) torna a interpretação possível e única, considerando que a aprendizagem de ser professora está vinculada aos processos formativos vivenciados.

Essa organização possibilitou a compreensão das tramas que foram estabelecidas na aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia, e concluídas a editadas todas as entrevistas, identificamos nas narrativas docentes *recorrências*, a partir dos tópicos guia das entrevistas, que

foram compondo *conjuntos de excertos*, aproximados de modo a envolver pontos comuns dos *elementos categorias*, que agrupados pela sua pertinência e abrangência, constituíram as *dimensões categorias*. Estas dimensões se articularam a partir de uma categoria central: *aprendizagem docente*. Essa organização em movimento tem sua origem na categoria aprendizagem docente, que é central e representa a síntese do estudo, e a partir da qual são analisadas as narrativas, com base no referencial teórico que possibilitou dialogar com os achados da pesquisa, trazendo os sentidos que as egressas elaboraram ao longo dos seus processos formativos, que se constituiu em elemento transversal, recebendo influência das culturas escolares e universitárias.

Nas fronteiras entre a pesquisadora e as professoras egressas encontraram-se os espaços de interlocução, no qual o encontro de vozes traz elementos objetivos e subjetivos que dão contorno e delineiam a aprendizagem de ser professora. Os significados são construções e definições culturais que se mantém, e esse registro se fez presente nos sentidos elaborados, que foram expressos nas narrativas das egressas.

A seguir, sintetizamos a dinâmica processual e analítica do estudo:

<table>
<tr><td colspan="5">• Interpretação documental: PPPs dos cursos de Pedagogia da UFSM</td></tr>
<tr><td colspan="5">• Entrevista semiestruturada</td></tr>
<tr><td>*Elaboração dos tópicos guia e questões orientadoras</td><td>*Contato com o sujeito, agendamento e realização da entrevista</td><td>*Transcrição da entrevista</td><td colspan="2">*Devolutiva da entrevista à participante e ajustes</td></tr>
<tr><td colspan="5">• Interpretação das entrevistas:</td></tr>
<tr><td>*Leitura</td><td>*Identificação das recorrências</td><td colspan="2">*Agrupamento dos excertos</td><td rowspan="4">Elemento transversal – permeou o estudo</td></tr>
<tr><td colspan="2">Com base nos tópicos guia da entrevista</td><td colspan="2">A partir do referencial teórico e objetivos do estudo</td></tr>
<tr><td colspan="4">Construção de quadro com excertos que evidenciam as recorrências e os Elementos categoriais – pontos comuns das recorrências</td></tr>
<tr><td colspan="4">Dimensões categoriais – movimento e articulação dos elementos categoriais</td></tr>
<tr><td colspan="4">Categoria de Interpretação – síntese do estudo</td></tr>
</table>

Nesse processo, o universo textual foi lido e interpretado à luz dos referenciais, que sustentaram o estudo, e dos contextos, encadeando o discurso, se situando em um panorama histórico, trazendo as aproximações dos pontos comuns, caracterizando cada professora com as quais dialogamos, por meio das entrevistas.

As participantes falaram, e nessa interlocução, a pesquisadora transformou as vozes em textos, que buscaram, em uma perspectiva dialógica, também conversar com textos de outros autores. Se a pesquisadora é responsável por essa interlocução, por essa busca que visa ao encontro com um *outro,* essa alteridade é constitutiva do encontro com um interlocutor, que considera a palavra do *outro* no texto, na pesquisa. (AMORIM, 2004; FREITAS, 2007).

Nessa perspectiva dialógica/discursiva de construção do conhecimento na pesquisa, complementaram-se no texto o "objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante. Verdadeira polifonia que o pesquisador deve poder transmitir ao mesmo tempo que dela participa". (AMORIM, 2004, p.19). A presença ou a ausência da voz indicaram que os sentidos produzidos, são inacabados, podem suscitar novos encontros. Em uma perspectiva polifônica do texto,

> buscar os destinatários é buscar as instâncias criadoras. Aqueles que, por oposição ou por acordo, compõem com o autor um diálogo permanente que atravessa o texto e constitui sua tensão de base. É também buscar as escolhas do autor: aqueles a quem ele escolheu responder e aqueles a quem escolheu não responder. (AMORIM, 2004, p.16-17).

Foi necessário não perder o sentido possível que o outro apresenta. E nessa busca pela conciliação de visões de mundo, de pontos de vista, o pesquisador transforma-se para construir uma interpretação acerca do outro no contexto da pesquisa. "O outro aqui é o interlocutor do pesquisador. Aquele a quem ele se dirige em situação de campo e de quem ele fala em seu texto". (AMORIM, 2004, p.22).

2.8 CATEGORIA, DIMENSÕES E ELEMENTOS PARA INTERPRETAÇÃO

A escolha das narrativas das professoras egressas não foi aleatória, para realizar essa seleção com intencionalidade, deslocamento e distanciamento do que nos é familiar, foi necessário ouvir os sentidos possíveis dessa interlocução. Nas elaborações expressas nas narrativas houve uma relação complexa e dinâmica entre a enunciação e o ato da fala. As narrativas que foram selecionadas, quando focadas nas singularidades, colocam em evidência as regularidades, que são as recorrências que compõem o conjunto.

As professoras egressas buscam nas memórias de vida sentidos que trazem à tona, momentos, reminiscências que auxiliam na reconstrução de trajetos de vida pessoal e profissional. O desafio de mapear e agrupar os dados que configuram a *aprendizagem docente*, categoria central desse estudo, como um campo onde estão inscritos tanto os saberes como os fazeres na prática social, revelam as especificidades circunstanciadas que envolvem esses sujeitos. Sem a pretensão de representar a totalidade das egressas, os achados dessa pesquisa possibilitaram conhecer os *processos formativos*[58] vivenciados, com suas continuidades e rupturas, e encadear as interpretações e a produção de sentidos acerca da docência.

Ao narrarem suas experiências formativas e inserção profissional elas têm a possibilidade de problematizar suas próprias concepções, dando visibilidade às *trajetórias formativas*[59], à *atividade docente de estudo*[60], à *docência com a infância*[61] e à *organização do trabalho pedagógico com a infância*[62], que são as dimensões categoriais desse estudo. Essas dimensões

---

[58] Os *processos formativos* indicam os trajetos pessoais e profissionais percorridos, evidenciando as escolhas e a organização das atividades na formação inicial e na inserção profissional, constituindo-se como elemento transversal nessa trama analítica.

[59] As *trajetórias formativas* envolvem os percursos adotados, desde a opção pela docência e o curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior pública, e a continuidade na pós-graduação, que se constituem em experiências formativas incidindo nas experiências profissionais, e são definidas pelos processos formativos.

[60] A a*tividade docente de estudo* caracteriza-se pela produção de algo que faça sentido para as professoras egressas, que motivados e mobilizadas, envolve-se na organização, autoavaliação e autorregulação das ações formativas.

[61] A *docência com a infância* refere-se ao aprender e ensinar, à concepção de infância construída pelas egressas, e aos modos como se constituem professoras de crianças, a partir do pertencimento e/ou da resistência à cultura docente nas escolas.

[62] A *organização do trabalho pedagógico com a infância* está relacionada às especificidades e às continuidades da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, vinculadas às concepções de cultura escrita, das ações docentes e práticas escolares.

se articulam e se movimentam internamente, e quando focadas, evidenciam os elementos categoriais, que são pontos em intersecção ou nós da trama investigativa, trazendo à interpretação a riqueza das narrativas com suas recorrências.

Nessa trama as *culturas universitárias* evidenciaram-se nas sínteses das atividades de ensino, pesquisa, extensão dos cursos de Pedagogia, que se configuraram como um dos contextos dessa investigação, e as *culturas escolares* envolveram um conjunto de valores, ideias, normas e práticas [re]produzidas de maneira explicita ou velada, na gestão e na docência, evidenciando os conhecimentos selecionados e os modos de organização do trabalho pedagógico. Essas culturas permeiam a aprendizagem de ser professora e os processos formativos vivenciados, considerando a participação das egressas, na formação inicial, em atividades curriculares e extracurriculares, e a continuidade dos estudos e pesquisas na pós-graduação, que caracterizam esse lócus formativo, como também a inserção profissional nas escolas de educação básica.

Quando voltamos o foco de atenção às experiências formativas, temos potencial para analisar as repercussões destas experiências nas vivências particulares, nos modos de compreender o processo formativo historicamente. Não são apenas as matrizes curriculares dos Cursos de Pedagogia que garantem a qualidade e o sucesso nos processos formativos, considerando que a atividade de estudo exige, das egressas, consciência e mobilização para aprender.

No processo de investigação, a interpretação do dito em si no contexto, no todo da comunicação verbal exigiu compreender que a enunciação de outrem significa “orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. [...] A compreensão é uma forma de diálogo”. (BAKHTIN, 1988, p. 132). O diálogo constitui-se entre sujeitos: “duas figuras em posição de parceiros que se alternam como protagonistas da enunciação” complementa Amorim (2004, p.97).

Ao falar sobre suas concepções de aprendizagem docente, da organização do trabalho pedagógico com a infância e da atividade docente de estudo, as egressas do curso de Pedagogia, participantes da pesquisa, estabeleceram uma relação mediada com a pesquisadora, por meio do diálogo.

Assim, nosso objetivo, foi compreender as dimensões e percursos que constituem os processos de aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional. Foi fundamental captar os modos de expressão do sujeito, considerando que tanto a entrevistadora como as entrevistadas trouxeram seu mundo para o momento da entrevista: trajetórias pessoais e profissionais, saberes e fazeres docentes constituem-se elementos presentes nas narrativas.

No Apêndice B, apresentamos um quadro com os excertos das narrativas que exemplificam a dinâmica analítica e categorial, aproximando as recorrências e evidenciando o modo como procedemos a organização dos dados, que configuram os achados da pesquisa.

A organização categorial desse estudo configura-se no esquema a seguir:

Categoria	Dimensões categoriais	Elementos categoriais
APRENDIZAGEM DOCENTE	**Trajetórias formativas**	**Opção pela docência e pelo curso de Pedagogia numa instituição pública** **Cultura escrita na formação inicial** **Organização das atividades curriculares: foco nos anos inicias do ensino fundamental** **Atividades extracurriculares** **Inserção profissional** **Formação continuada: escolar e acadêmica**
	Atividade docente de estudo	**Ações formativas inter e intrapessoais**
	Docência com a infância	**Sentidos da e na docência** **Concepção de infância –cuidar, educar, ensinar e aprender** **Cultura docente e culturas escolares** **Escola como espaço das relações, aprendizagem e formação**
	Organização do trabalho pedagógico com a infância	**Especificidades e continuidades? Educação Infantil e Anos Iniciais** **Cultura escrita e as práticas escolares** **Ação criadora**
Processos formativos **Elemento transversal**		

2.9 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO

Este estudo busca basear-se nas considerações éticas apresentadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Dentre as orientações estabelecidas pelo Comitê, destacamos: a autorização institucional; a redação e a assinatura do termo de confidencialidade (TC) e do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que será apresentado aos participantes no ato da realização das entrevistas; adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo Comitê; emissão da folha de rosto pelo SISNEP e, registro da pesquisa no gabinete de projetos do Centro de Educação.

A partir destas orientações o projeto de pesquisa elaborado foi encaminhado para apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, e após sua aprovação pelo Comitê, iniciamos seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar, que os representantes da instituição pesquisada e os sujeitos participantes, deste estudo, foram contatados individualmente pela autora. Primeiramente, foi feito um contato com os representantes da instituição, colocando o objetivo da pesquisa, a fim de que houvesse a autorização institucional. Após este contato, cada participante foi contatado individualmente e informado acerca das condições para participar da mesma, explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE). A opção pela participação foi livre, de maneira que cada sujeito posicionou-se de acordo com suas intenções e disponibilidades. Com o aceite em participar da pesquisa, agendamos datas e horários e realizarmos as entrevistas conforme disponibilidade dos sujeitos participantes.

As narrativas decorrentes das entrevistas com estes sujeitos foram utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa e para publicação de artigos referentes a ela. A utilização das narrativas é de responsabilidade da pesquisadora, estando sob a responsabilidade da mesma para responder por eventuais extravios ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos foi respeitado, salvo autorização feita pelo participante. Dados como formação, atuação e todos os demais materiais coletados durante a pesquisa serão disponibilizados mediante autorização dos participantes. Ao

mesmo tempo, os sujeitos foram esclarecidos que pretendemos divulgar os resultados, compreendidos, neste estudo, em veículos e eventos da área da Educação.

Os dados coletados, por meio das entrevistas, foram transcritos e gravados em CD e serão guardados por cinco anos, a contar da publicação dos resultados e, após esse período, serão inutilizados, através da incineração.

3 APRENDIZAGEM DOCENTE: CONSTRUINDO SENTIDOS À LUZ DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS E DAS NARRATIVAS

A relação dialógica entre professoras participantes e pesquisadora, referendada no marco teórico e metodológico dessa pesquisa, é propícia para interpretar e compreender a aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia. A partir do desenho metodológico foi possível buscar, nessa tessitura de vozes, as narrativas que evidenciaram aspectos significativos e que se constituíram nos elementos definidores ou achados da pesquisa. Desses achados emergiu a categoria de interpretação ***aprendizagem docente***, sustentada pelas dimensões categoriais *trajetórias formativas*, *atividade docente de estudo*, *docência com a infância* e *organização do trabalho pedagógico com a infância, que* se articulam por meio dos *processos formativos*, elemento transversal desta espiral investigativa, evidenciando os elementos categoriais.

Nessa dinâmica, as dimensões categoriais implicam na aprendizagem de ser professora, e os *processos formativos* constituem-se como elemento transversal, que articula e dinamiza essas dimensões. Por sua vez, as culturas universitárias e as culturas escolares são elementos que permeiam esses processos formativos, com pontos e contrapontos, tendo em vista que o lócus de formação inicial das egressas participantes dessa pesquisa caracterizou-se como uma instituição de educação superior pública e gratuita, e essa escolha pela instituição marcou o perfil formativo e profissional das egressas. Quanto à formação em cursos de pós-graduação, esses foram majoritariamente realizados na mesma instituição pública, evidenciando uma continuidade formativa na educação superior. Esses encaminhamentos possibilitaram dar visibilidade aos processos formativos vinculados à inserção profissional, aos estudos e às pesquisas que as egressas consideraram para qualificar a aprendizagem docente.

Nos estudos e pesquisas de Bolzan et al (2016, p.112), a aprendizagem docente e os processos formativos permeiam a formação inicial e

> são constituídos por elementos desenvolvidos coletivamente e apropriados pelos estudantes e formadores de acordo com suas referências de escolarização; opções e expectativas profissionais; bem como vivências no âmbito acadêmico, por meio das atividades curriculares e extracurriculares, como a participação em projetos de pesquisa e extensão. No entrelaçamento desses elementos configuram-se a trajetória formativa e a

> profissão em contexto, que tecem e possibilitam a produção de sentido da e na docência.

A partir dessa perspectiva, compreendemos a **aprendizagem docente** como os modos de construção e produção da e na docência, de aprender a ensinar, cuidar e educar, com a participação em atividades da dinâmica escolar e universitária, que são inerentes ao constituir-se na profissão. Ou seja, a aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia principia na formação inicial, onde o processo de aprender a ser professora ganha visibilidade, e nesse movimento constituem-se docentes em função dos saberes e fazeres decorrentes da trajetória, da atividade desenvolvida para estudar, do entendimento acerca do trabalho pedagógico, a escolha pela docência com a infância e não em outra faixa etária. Essas são dimensões que demarcam esse aprender, podendo avançar ou não avançar de acordo com os processos formativos assumidos.

Nas narrativas das professoras Ametista e Cristal destacam-se as relações entre adultos e destes com as crianças, e com toda a comunidade escolar, sinalizando que aprender a docência, envolve o que aprenderam nas atividades curriculares e extracurriculares do curso de formação de professores, exigindo na inserção profissional atenção e sensibilidade, capacidade de se posicionar, de discordar e de argumentar. (FREIRE, 1999). Se o curso de Pedagogia é condição e exigência mínimas para o exercício profissional, são os processos formativos assumidos que possibilitaram essa tomada de consciência da incompletude e do inacabamento, envolvendo a compreensão da importância das relações entre sujeitos, com diferentes funções, concepções e idades, na educação escolar, para encontrar soluções, decidir e escolher a alternativa que abarque as demandas nos diferentes contextos de atuação na educação básica.

> Eu acho que a gente aprende no dia a dia, *com as pessoas com quem a gente convive*: com as *pessoas pequenas* e com as *pessoas grandes*. Com as pessoas que estão nas diferentes funções dentro da escola. Aprende quando a gente se depara com situações, como as que me deparei lá na escola, e com pessoas que estão exercendo a função, e que não estão pensando sobre o que estão fazendo. Aprende a ser professor com os pais, porque eles também têm uma expectativa do que é este espaço, também depositam confiança, e eu acho que eles acreditam nesse espaço, às vezes acreditam mais que as próprias pessoas que estão trabalhando lá dentro. Aprende a ser professor estudando muito, lendo muito, o curso te dá o mínimo para tu pensares. (Ametista)

> *Eu aprendo no dia a dia*. Eu aprendi a ser professora do 5º ano com meus alunos de 5º ano. Eu aprendi a ser professora de berçário com minhas crianças do berçário. [...] Eu aprendi a ser professora também dentro da escola, principalmente, com meus alunos. *Foram eles que me ensinaram.* Então essa aprendizagem da docência não se dá exclusivamente nos bancos da universidade, ela se dá no dia a dia do professor. Através da sua interação, na escola, com os estudantes, com os pais, com meus colegas, nas formações pedagógicas, nos cursos que participo fora da escola, todo esse contexto. A aprendizagem do professor se dá ai. *Todo esse caminho, todo esse percurso*. (Cristal)

As palavras das egressas explicitaram que o processo de aprender a ser professora é relacional, contextual, reflexivo e dinâmico, ampliou-se a partir da sua formação inicial, envolvendo um itinerário repleto de experiências profissionais vivenciadas com crianças e adultos, no berçário, na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, sendo que nestas experiências evidenciamos suas concepções acerca do trabalho desenvolvido com as crianças.

A professora Cristal menciona na narrativa a seguir, a necessidade de ter disponibilidade para a mudança, de enfrentar com dignidade uma situação da qual discordava, de buscar no que aprendeu durante a graduação, referências que sustentassem suas concepções. “A dignidade do meu silêncio e do meu olhar que transmitem o meu protesto possível”. (FREIRE, 1999, p.137).

> [...] comecei a trabalhar em uma turma de pré-escola. Fiquei pouco tempo porque eu não me adaptei no sentido de que eu via e que eu sentia que estava se contradizendo com toda a minha formação. Eu era obrigada a fazer coisas que eu não acreditava *(insatisfação).* [...] Tinha o quadro negro na sala de aula, e tinha as classes, numa turma de pré-escola, para mim, aquilo era fora da realidade. (Cristal)

A capacidade de argumentar, e de mudar de escola, revela a coerência da professora Cristal, de confrontar e discordar de um ponto de vista divergente ao seu, de mostrar a relevância da sua formação. Por isso é importante na formação inicial a participação em atividades formativas que são basilares para no exercício da profissão docente transformar a prática em conhecimento, considerando que a aprendizagem de ser professora pressupõe mobilização de saberes já apropriados e a [re]construção a partir das demandas cotidianas. Isso pressupõe flexibilidade, atitude crítica e argumentativa, e de cooperação nas relações, ao considerar que estudar, aprender e ensinar seja constituinte da profissão. “[...] Apreender os fundamentos de uma profissão [...] significa saber por que se realizam determinadas

ações ou se adotam algumas atitudes [...] e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo". (IMBERNÓN, 2011, p.67-68).

Essas evidências das atividades docentes nos remetem aos estudos de Vygostki (1995), onde buscamos fundamentos para sustentar a aprendizagem docente a partir da atividade de aprender a ensinar, educar e cuidar que se estabelece nos processos inter e intrapessoal. Ao analisar a gênese e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória, consciência, imaginação, pensamento e linguagem, enfatiza a influência dos fatores socioculturais na constituição psicológica humana, considerando que o desenvolvimento não está dado *a priori*, depende das relações do sujeito em seu contexto social e cultural, visto que a cultura é constitutiva da natureza humana. As funções elementares, por sua vez, são determinadas pelos estímulos ambientais, e são caracterizadas pelas ações reflexas e associações simples, de origem biológica, que, distinguem-se das funções superiores do comportamento humano, de caráter voluntário, deliberado e intencional[63].

As funções no desenvolvimento são influências sociais externas, entre pessoas, para depois serem internalizadas. Esses processos inter e intrapsicológicos, entre os estímulos externos e as respostas internas, são fundamentais no desenvolvimento das formas superiores de comportamento. E nesta interação, a mediação dos símbolos e instrumentos cultural e socialmente construídos, torna possível que os sujeitos aprendam. Os sistemas de signos e os sistemas de instrumentos transformam a sociedade e potencializam o desenvolvimento cultural.

Nesse sentido, as egressas tem o desafio de olhar para a escola como espaço de aprendizagem, de encontro e de confronto de ideias e pontos de vista, sendo necessário conhecer sua organização e os elementos que explicita e implicitamente dão sentido e significado às praticas desenvolvidas. O caráter intencional, objetivo e deliberado das suas ações possibilita a elas fazer escolhas, e desenvolver novas capacidades que desencadeiam novos modos de ação e contestação, aprendendo que os contextos de atuação não são neutros, exigem

[63] As operações com signos caracterizam os processos psicológicos superiores, e conduzem a uma estrutura de comportamento que cria novos processos enraizados na cultura, progressivamente, por meio de estímulos auxiliares, até ocorrer o processo de internalização O signo simboliza e representa algo diferente de si mesmo, podendo expressar as ideias, considerando que é um meio de relação social, que regula as ações humanas. (VYGOSTSKI, 1991).

superar as frustrações que se apresentam no percurso, especialmente na entrada na carreira, como afirma Huberman (1992).

Para as professoras Esmeralda e Ônix, a aprendizagem de ser professora é contínua, permanente, exigindo pesquisa e estudo no transcorrer dos processos formativos. As dúvidas e as inquietações surgem, e as egressas se deparam com as demandas das práticas pedagógicas, percebendo que "[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que [...] o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador". (FREIRE, 1999, p.32).

> [...] Agora na prática eu estou tendo algumas inquietações, algumas dúvidas, porque nós temos um subsídio no curso de Pedagogia. Os professores orientadores eles nos orientam muito bem para o estágio. *Mas eu sinto que essas inserções nos projetos em pesquisa não dão esse conhecimento necessário, conhecimento prático*, necessário para atuar em sala de aula. (Esmeralda)

> [...] E com quem? Com as crianças, com os colegas, com o compartilhar as experiências, *refletir sobre elas*. Não se restringe só à sala, ela me favorece muito, que eu vá pesquisar, é a sala que me instiga a querer estudar mais, são as coisas que eu estou vivendo ali, que me instigam a procurar. Nesses outros espaços eu também aprendo a docência. (Ônix)

Essa busca constante nos remete à ousadia e à confiança para perceber e identificar problemas e encontrar soluções possíveis por meio do estudo e da pesquisa. Ao olhar para as crianças e colegas de profissão elas são instigadas a fazer uma leitura do contexto e das relações, identificando os problemas como desafios, e buscando alternativas para dar conta das adversidades. A atitude de indagação, reflexão e discernimento para fazer escolhas entre as alternativas são decorrentes das experiências vivenciadas no âmbito profissional e pessoal. "Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente". (FREIRE, 1999, p.31).

Ao assumir essa ideia, as egressas, em seu processo de formação inicial, aprendem na inter-relação da universidade e da escola básica. Significa dizer que a formação inicial e a inserção profissional potencializam, ao sujeito do conhecimento, o desenvolvimento de teorias, conhecimentos e saberes da sua própria ação, evidenciando a necessidade de atitude investigativa nesses processos. "Hoje,

sabemos que aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimentos’ só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem”. (TARDIF, 2014, p. 235). A produção e mobilização de saberes são decorrências do enfrentamento cotidiano para encontrar alternativas às situações que desafiam a dinâmica interativa de ensinar e aprender.

Os saberes, de acordo com a proposta defendida por Tardif (2014), tipologicamente, podem ser classificados em: *saberes da formação profissional* - das ciências da educação e da ideologia pedagógica, abarcam *o* conjunto de saberes que são ensinados pelas instituições de formação de professores; *saberes disciplinares*, oriundos dos diversos campos do conhecimento; *saberes curriculares, relacionados* aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos da instituição escolar; e, *saberes experienciais*, que são os saberes que produzidos na experiência e são por ela validados, envolvendo a experiência pessoal e coletiva.

O conhecimento produzido nas universidades acerca do ensino e os saberes que os professores da educação básica desenvolvem em suas práticas, podem encontrar nos cursos de formação de professores um elo de articulação. Tardif (2014) defende esta ideia como necessária para a valorização do conhecimento advindo do trabalho dos professores, repercutindo na concepção de formação, na identidade e nos papeis desempenhados profissional e socialmente.

Podemos inferir, a partir dos estudos de Nóvoa (2009), que o que caracteriza a profissão docente é o lugar “no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (p.33). A relevância dos estudos e discussões acerca da formação inicial de professores está em estabelecer o diálogo entre o que é produzido e desenvolvido, na educação básica e educação superior, constituindo-se em tema recorrente nos intensos debates em eventos, nas universidades e na gestão. As diferentes instâncias de decisão e elaboração de normativas e diretrizes legais, que contemplam atribuições e funções docentes, influenciam a organização dos programas institucionais, as condições e recursos disponíveis e investidos na formação docente.

O conjunto de negociações, pesquisas e publicações evidenciam a necessidade de contínua crítica e atualização em decorrência das demandas que a educação escolar apresenta, aliadas às “necessidades atuais da profissão”. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 63). A garantia legal de salário, tempo destinado

ao planejamento e à organização pedagógica com formação continuada são requisitos imprescindíveis para que as condições de trabalho sejam favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional docente.

Conhecer esses condicionantes que circunscrevem e influenciam na prática docente contribui para a aprendizagem acerca da interação, da identidade, das experiências de vida, produção de saberes e do trabalho na escola. Essa composição de saberes, integrada a um repertório de conhecimentos que são especializados, formalizados e organizados nas ementas das disciplinas dos cursos de Pedagogia da UFSM, de modo problematizar e produzir novos conhecimentos, a partir dos fundamentos, da gestão, e das metodologias envolvendo os saber e fazeres docentes produz o cenário formativo inicial e evidenciam os elementos constitutivos do trabalho docente.

Nas narrativas, as relações estabelecidas entre a universidade e as escolas são mencionadas por todas as professoras como bases na constituição docente, e para a professora Safira essa “porta de entrada” na docência acontece de modo sistematizado com seu ingresso no curso de Pedagogia, visto que a docência implica formação para o exercício profissional. A escola não é um espaço desconhecido das egressas, que a adentram de modo diferenciado, se comparado ao seu tempo de escolarização. É a partir da sua participação deliberada e intencional nas atividades curriculares e extracurriculares, ela identifica seus *processos formativos* vivenciados, na formação inicial e na iniciação profissional. Nas suas palavras ela expressa seu processo de aprender a ser professora:

> Eu acredito que *(aprendo)* em todos os espaços de formação, no curso de Pedagogia, que foi o início da formação sistematizada. Como eu venho de uma família de professoras, minha mãe é professora, tenho tias, a minha irmã, então já vivia esse mundo do ser docente, do ser professor, em casa. E sistematizado, esse aprender, foi no curso de Pedagogia que eu iniciei. *Foi a porta de entrada*. Eu acredito que nos projetos de pesquisa e de extensão que eu vivenciei na universidade também, é uma maneira de ser professor. Interagindo com as professoras de lá, com as inserções que a gente fez nas escolas. Esses espaços que a gente entra em contato com a escola, com outras professoras, com o curso de Pedagogia, seja na pesquisa, seja na extensão, seja no ensino, são espaços que a gente se constrói como professora, que a gente aprende a ser professora. [...] Na universidade e na escola. [...] Com professoras mais experientes, com colegas que tem a mesma experiência que eu, e até mesmo com os menos experientes, porque essa troca, essa interação, sempre é aprendizado. Quando a gente ensina, a gente aprende também. (Safira)

As interações com colegas professores, que apresentam diferentes experiências profissionais, nos remetem às atividades realizadas em colaboração, a partir das quais se cria um campo de possibilidades para o desenvolvimento profissional docente. Referenciamos essa perspectiva nos estudos de Vygostki (1996), de modo a compreender a aprendizagem e o desenvolvimento docente, considerando que para esse autor, a aprendizagem antecede ao desenvolvimento, e por isso não são processos coincidentes, mas inter-relacionados, sendo que a aprendizagem pode promover o desenvolvimento. Há um processo de transformação do que já se sabe, a partir das situações vivenciadas com parceiros mais experientes. A noção de *zona de desenvolvimento iminente*[64], segundo Prestes (2012) não está predeterminada pois "[...] há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados por meio das atividades guia" (p.206), e se caracteriza pelo que a criança consegue fazer com auxílio. O que ela faz sem auxílio, se refere ao *nível de desenvolvimento atual*, capacidade de realizar uma ação independente, considerando funções já amadurecidas, que também influenciam as funções em processo de amadurecimento. Desse modo, a *zona de desenvolvimento atual* é aquilo que a criança consegue fazer sozinha. Após utilizar esses instrumentos, a criança cria uma mediação com o uso de signos, a partir do que já internalizou nesses processos.

Destacamos que esses conceitos dizem respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, que são [re]significados por Bolzan (2001), abrangendo as relações nos coletivos de professores na educação básica. Essa elaboração possibilita ampliar seu uso, considerando as bases históricas e culturais que as definem no conjunto da obra vygostkiana.

As atividades realizadas em colaboração, que demarcam o aprender a ser professora, são para Bolzan (2001) o destaque na construção do conhecimento compartilhado na escola. A aprendizagem docente implica no diálogo com os pares, considerando que ao expressar verbalmente suas ideias e concepções, os professores são desafiados a pensar no que falam e fazem, ou seja, refletir para elaborar seus pensamentos, ativando e reorganizando suas ideias e ações.

> À medida que apresentamos aos outros nosso ponto de vista, deixamos evidente a relevância da linguagem como instrumento mediador que

[64] No Brasil, o uso mais usual é zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

> colabora na regulação e recombinação dos processos cognitivos, possivelmente ativando a ZDP *(zona de desenvolvimento proximal)* dos participantes da interação. O fato de apresentarmos, verbalmente, nossas ideias ao outro, exige dele a revisão e a reorganização de seus pontos de vista iniciais. (BOLZAN, 2001, p.190).

A busca por soluções perpassa a tessitura discursiva das egressas, ao percebem a necessidade de mudança e projetarem suas atividades. Nesse sentido, os **processos formativos** são evidenciados nas relações estabelecidas entre as vivências manifestas e as concepções formuladas acerca da docência e na organização do trabalho pedagógico com a infância. Entendemos que a participação e o envolvimento nas atividades curriculares e naquelas decorrentes dos projetos de pesquisa e extensão possibilitam a reflexão sobre as ideias e os valores que configuram essas vivências formativas, e suas repercussões na aprendizagem docente, quando se deparam com as demandas e exigências da profissão.

Os processos formativos perpassam e são constituídos nos trajetos pessoais e profissionais, influenciados pelas propostas pedagógica e institucional e pela necessidade de organização do percurso adotado para a constituição do ser docente e de estar na profissão.

Nas palavras de Bolzan el al (2016) os processos formativos

> [...] revelam os trajetos de formação, implicando os percursos estabelecidos, a fim de alcançar os objetivos para se produzir professor, permeados pela dinâmica pedagógica decorrente do desenho curricular. Acreditamos que a dinâmica institucional marca os modos de organização pedagógicos, tendo em vista as exigências e obrigatoriedades ditadas pelos documentos legais (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, Plano de Desenvolvimento Institucional, Resoluções, Pareceres, Normativas, PPP da Instituição). (BOLZAN et al, 2016, p.113).

Definir prioridades resulta em escolhas de acordo com as oportunidades ou necessidades de conciliar as atividades curriculares e extracurriculares. Nesse processo, as culturas universitárias são elementos que permeiam a aprendizagem de ser professora, considerando que elas caracterizam as atividades de ensino, pesquisa e extensão que são as bases da universidade como instituição social.

Para pesquisar, é fundamental indagar, problematizar o que se constitui em uma necessidade, a busca de significados e de sentidos. Para ISAIA (2006), professores e estudantes, no âmbito da aula universitária, têm a possibilidade de

desenvolver projetos dos quais podem “[...] advir o desenvolvimento e aperfeiçoamento de temáticas que são do interesse de ambos ao longo de seus processos formativos [...]”. (p.357). No entanto, essa é uma maneira de produzir conhecimento que é pouco adotada pelos próprios professores, tendo em vista que, nas culturas universitárias, privilegiam-se a produção de artigos, livros, para serem apresentados e publicados como resultado da produção científica, foco no produtivismo acadêmico.

As culturas universitárias têm um histórico marcado pelas influências de modelos, em função das mudanças econômicas, políticas e sociais, passando a ser considerada um bem econômico em detrimento de um bem cultural, abarcando um processo de massificação e heterogeneidade com redução progressiva dos investimentos formativos. Nesse panorama, “a universidade é considerada um espaço de tomada de decisões formativas. [...] Constitui-se como um cenário complexo e multidimensional, no qual incidem e se entrecruzam influências dos mais diversos tipos”. (ZABALZA, 2004, p. 9-10).

Para dar conta dessas demandas multifatoriais, o autor sugere o estabelecimento de uma nova cultura universitária, considerando as circunstâncias que permeiam a vida social e as condições de vida e de trabalho, que podem se elencadas a partir dos seguintes elementos: assumir uma nova visão do aluno e do processo em seu conjunto; estabelecer objetivos a médio e longo prazo; manter uma orientação baseada no desenvolvimento pessoal, e não na seleção; avaliar preferencialmente as capacidades de alto nível; atualizar e dinamizar o âmbito das metodologias empregadas; propiciar cenários contínuos de formação; incorporação ao currículo de atividades formativas extracurriculares. (ZABALZA, 2004, p.60-64).

Em síntese, podemos afirmar que essa proposta defendida por Zabalza (2004) envolve uma gama de elementos que colaboram para que o estudante seja protagonista do seu processo formativo, que se coloquem em condições de estudar de maneira compartilhada, em rede com outras instituições, participando de intercâmbios acadêmicos, com a incorporação de novas tecnologias.

Assim, evidenciamos nas palavras da professora Jade, que a vinculação à universidade é primordial, constituindo-se em uma necessidade, pois sem esse espaço de estudo e discussão ela se sente desmotivada, considerando as condições efetivas de compartilhamento, mesmo que ela e suas colegas desenvolvam projetos na escola. Há elementos das *culturas escolares,* como a falta de participação nas

decisões, que ela considera como limitadoras do seu desenvolvimento profissional, exigindo mobilização para encontrar alternativas formativas para além da escola. Para a professora Ágata, poder participar de um grupo de pesquisa fora da escola, na universidade, foi uma oportunidade de ampliar e aprofundar seus estudos, a partir das demandas do cotidiano e das suas necessidades formativas.

As narrativas que seguem expressam as considerações das docentes:

> Sinto-me muito desafiada, de cada vez estar melhorando, de fazer as coisas diferentes, de estar sempre repensado, mas sempre vinculada à universidade, porque me ajuda a me manter lá na escola também. *A escola sufoca, eu sinto isso, pela maneira dos professores insatisfeitos, pela burocracia, de não conseguir fazer, muita coisa imposta.* De não ter com quem discutir, eu sinto isso. Se eu ficar só na escola eu vou ser sufocada, chega um ponto que tu acabas cedendo, as coisas que tu acreditava. [...] Para mim é uma necessidade que eu tenho, de me afastar daquilo lá, para discutir, para ir ler. (Jade)
>
> O grupo de pesquisa, além de aproximar o contato com professores de diferentes realidades, ele também é um suporte muito grande para quem quer uma formação continuada de qualidade. (Ágata)

Nos momentos de estudo e reflexão no grupo a professora Ágata percebeu que outros professores também passam por desafios semelhantes aos seus quando assumem a docência, possibilitando sentir-se segura para compreender seu próprio processo de aprendizagem, onde se mesclam a descoberta e a sobrevivência nesse espaço escolar de atuação. E para a professora Jade, que se encontra numa fase de estabilização, ela já é mais decidida, faz escolhas que definem sua perspectiva de organização pedagógica com mais confiança e afirmando-se perante os colegas mais experientes. (HUBERMAN, 1992).

Aprendemos a construir, mobilizar e compartilhar saberes sobre o processo de ensinar e aprender. O professor ensina, e ao ensinar aprende com os estudantes, considerando que a dinâmica interativa envolve um diálogo de vozes e de saberes. A compreensão do próprio processo formativo, a participação no grupo de estudo são estímulos auxiliares[65] evidentes nas palavras da professora Jade, ao perceber a relevância de se distanciar para observar, discutir e refletir acerca dos fatores contextuais e subjetivos que influenciam nos processos de aprendizagem dos estudantes na educação básica, e também dos acadêmicos das licenciaturas que

[65] O estímulo auxiliar confere “à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos intrínsecos, controlar o seu próprio comportamento”. (Vygostski, 1989, p.45).

fazem observação e intervenção na turma do 3º ano do ensino fundamental em que atua.

Assim, a aprendizagem docente constitui-se em um processo dinâmico e complexo, que se delineia pelo aprender, educar e ensinar ao longo da formação inicial repercute na profissionalização, colocando em evidência a legitimação e o compartilhamento de saberes, profissionais e pessoais, envolvendo os contextos escolares e acadêmicos. E deste modo os processos envolvidos no contexto de trabalho são configurados considerando "a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam o pessoal, o profissional e o institucional e, consequentemente, como vão se (trans)formando, no decorrer do tempo. (ISAIA; BOLZAN, 2008, p.46).

Nas palavras da professora Ônix, a aprendizagem docente ocorre em diferentes espaços de formação e em diferentes funções que se constitui na profissão, envolvendo também atividades de gestão. Nessas atividades, a função de coordenação pedagógica possibilita uma perspectiva mais ampla, de promoção das culturas escolares democráticas e participativas.

> Estou aprendendo a ser professora acho que no dia a dia, parece um clichê *(risos)*, mas realmente é quando tu propões alguma coisa e começa a pensar que poderia ser de outra forma. Ou tu podes organizar de forma que seja mais significativo, quando as crianças te dizem: *"Profe, faz isso! Não, faz aquilo".* Acho que nos diferentes contextos, diferentes espaços da sala de aula. Como aqui na gestão, a gente está aprendendo a ser professora, pois a gente precisa olhar para a sala de aula de outra forma, tem que olhar para o professor de outro jeito, porque eu não estou ali vivendo. (Ônix)

O comprometimento com o trabalho, envolvendo docência e gestão, a partir da convivência com colegas e com as crianças, da elaboração de propostas coletivas, vincula pesquisa e reflexão das próprias ações, na escola e na continuidade dos estudos na universidade, possibilitando a consolidação pedagógica. "Em consonância com isso, a autoridade torna-se mais 'natural'; as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade", complementa Huberman (1992, p. 41).

Essa flexibilidade, mobilização e abertura ao novo, ao outro, ao diálogo, favorecem os intercâmbios, as deliberações, os registros e as reconstruções que sustentam os processos de reflexão. Nesse sentido, a reflexão

> [...] não é meramente um processo psicológico individual, que pode ser estudado desde esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. (PERÉZ GOMÉZ, 1998, p.369).

A reflexão implica acessar a própria trajetória formativa como elemento que possibilita retomar o seu próprio trabalho e dar sentido à sua profissão. Nessa complexa relação que estabelecem na escola e na universidade, as egressas constroem suas experiências de vida profissional. Esses processos são sociais, culturais e individuais, e em grande medida influenciadas pelas demandas, necessidades e interesses da sociedade. Por isso, a formação inicial de professores, no seu percurso institucional, constitui-se pela oferta de um currículo organizado e/ou desenvolvido por profissionais especializados, incluindo “os componentes necessários para propiciar um legítimo aprender a ensinar aos futuros docentes”. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 64). Como instituição, as funções que a formação inicial cumpre estão relacionadas à preparação para a docência, ao controle da certificação e à socialização da cultura institucional e dominante. Nessa perspectiva, os professores formadores ao ensinar e pesquisar contribuem para que:

> [...] os próprios alunos, como futuros profissionais, se familiarizam com os problemas e perspectivas da atualidade, rigor e veracidade da disciplina objeto de estudo. [...] As relações entre investigação e docência, entre a produção do conhecimento e a sua comunicação deveriam, em boa lógica, ser fluídas e estáveis. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.244).

Para cumprir sua função de preparação para a docência, a formação de professores precisa contribuir para que os professores se formem como pessoas, com suas características e ritmos de aprendizagem, compreendam suas responsabilidades no âmbito da sala de aula, da gestão e pesquisa na escola, desenvolvam sua capacidade reflexiva e crítica acerca do seu processo de ensinar e aprender ao longo de sua carreira. À dimensão pessoal da aprendizagem docente engendram-se os processos intersubjetivos e plurais, que sustentam as relações estabelecidas em diferentes contextos.

Nas palavras da Esmeralda

> Eu aprendo na prática, aprendo fazendo. Eu estou aprendendo à medida que eu faço e a cada dia eu me convenço mais que eu não sei muita coisa, apesar da gama de conhecimento e do investimento que eu busquei [...]. É a partir dos diálogos, a partir dos compartilhamentos, *é a partir da humildade*. (Esmeralda)

A reflexão, nos processos coletivos e individuais, da professora Esmeralda, está relacionada à sua dimensão discursiva e reconstrutiva, de rever o que já foi dito e realizado, e a partir dessa retomada compreender os processos formativos e os conhecimentos experienciais, que constituem, segundo Tardif (2014, p.49) a "cultura docente em ação". Ao narrar, identifica, revisa e atribui significado e sentido às aprendizagens pessoais e às teorias e crenças sobre os aspectos e contextos da educação, inaugurando o desenvolvimento profissional docente, por meio da construção de conhecimentos que emanem e [re]signifiquem as ações e práticas educativas, e de "[...] uma maior compreensão de si mesmo e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal" (MARCELO, 1999, p.61).

Nesse sentido, a aprendizagem docente ocorre nas interações sociais estabelecidas em processos intra e interinstitucionais, considerando que no percurso da formação inicial e inserção profissional os intercâmbios em um grupo social configuram os interesses, necessidades e exigências em permanente negociação, decisão e compartilhamento. Para construir e compartilhar os sentidos já elaborados acerca dos modos de ensinar e do aprender, as egressas encontram na articulação entre a educação básica e educação superior a possibilidade de apropriação, produção, transformação, mobilização e legitimação de saberes, meios para seu desenvolvimento profissional docente.

A partir de diferentes definições, buscamos nas pesquisas de Vaillant e Marcelo (2012) referências para compreender a aprendizagem de ser professora. Nesses estudos os autores concluíram que o desenvolvimento profissional docente tem vínculo "com a aprendizagem; remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas". (p. 63). Por ser um conceito polissêmico e com uma configuração contínua e alicerçada na vida dos sujeitos, pessoal e profissional, a aprendizagem é um processo complexo e com muitas dimensões para interpretação.

Nessa perspectiva, o aprendizado é *ativo*, pois é a egressa que se envolve e desenvolve tarefas ou atividades significativas; *construtivo*, exigindo da professora

elaboração de esquemas conceituais, que lhe possibilitem a reflexão acerca do que está aprendendo; *intencional*, pois demanda conhecer qual o objetivo ou meta da atividade; *colaborativo*, considerando que o compartilhamento de dúvidas e conflitos que podem favorecer a solução; *complexo*, pois exige das egressas compreender que os conceitos abstratos podem ser contextualizados. (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Tais desafios nos instigam a pensar que as egressas dos cursos de Pedagogia em processo de inserção profissional têm referências de estudos e pesquisas acadêmicas, derivadas da participação nas atividades curriculares e extracurriculares na licenciatura, o que significa potencial para realizar escolhas sobre o que fazer e porque fazer de acordo com as circunstâncias institucionais, profissionais e pessoais. E concomitante a essas circunstâncias se estabelece o processo de reflexão e ação, exigindo problematizar a especificidade dos saberes necessários à docência e da maneira como as professoras iniciadas na carreira compreendem a organização do trabalho pedagógico com as crianças de zero a dez anos de idade.

Desse modo, a aprendizagem de ser professora caracteriza-se por ser processo contínuo e sistemático de estudo, reflexão e ação. Longo itinerário, desde a formação inicial, em que vão mesclando-se as circunstâncias pessoais e interpessoais, e as condições para a constituição e consolidação da carreira e identidade profissional. Os motivos que levam os adultos a aprender estão atrelados à disposição para identificar e investigar os problemas que emergem das situações que os desafiam. Aprendemos porque nos mobilizamos afetiva e cognitivamente, e nesse movimento nos envolvemos e investimos em ações auto e interformativas. “Trata-se da capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados [...] Cada um dos membros do grupo é responsável tanto pela sua aprendizagem quanto pela dos outros”. (IMBERNÓN, 2010, p.65).

Consideramos que as professoras egressas dos cursos de Pedagogia, nos seus processos formativos iniciais, são desafiadas a se mobilizarem intelectualmente, a desejarem conhecer, saber mais sobre temas que lhe são pertinentes à vida profissional para assim desejar aprender, considerando os esforços necessários para se conseguir se apropriar deste saber. Essa atividade intelectual diz respeito à incompletude, ao desejo e à necessidade de encontrar no outro, no saber, a permanente busca entra e interpessoal.

O contexto de cada uma das professoras é particular, traz no bojo suas características que singularizam sua autoria, em processo de articulação e colaboração com outros atores nos espaços e tempos de atuação e formação na escola e universidade. Diante desses cenários, a aprendizagem docente pressupõe **“**uma mobilização pessoal em um processo contínuo no qual é possível identificar a necessidade da organização de espaços de reflexão sobre a produção da docência”. (ISAIA; BOLZAN, 2010, p. 8).

Nessa direção, o ponto de partida para a formação de professores constitui-se na atividade docente, que problematiza e mobiliza práticas mais elaboradas e referenciadas teoricamente. Estas reflexões coletivas contribuem na organização da dinâmica escolar e educacional, com a formação de novos estilos e de novas configurações profissionais que envolvem a docência, a gestão e a pesquisa. Nesse sentido, a aprendizagem docente possibilita a compreensão dos elementos envolvidos nos processos de ensinar e aprender, para além da sala de aula. Diferentes são as expectativas profissionais, bem como as referências já construídas sobre o processo de aprender a ser professora.

Assim, ao longo do curso de formação inicial são construídos referenciais que possibilitam tornar consciente o processo de aprender a ser professora, influenciado por diversos fatores: demandas e expectativas pessoais e profissionais, contexto sociocultural, culturas universitárias e ambiente institucional. Nessa confluência, as egressas tiveram oportunidades de escolher e participar de atividades formativas, que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. São os caminhos possíveis de articulação entre a educação básica e superior, de formação acadêmica e profissional, que revelam as trajetórias formativas.

3.1 TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

Aprendemos a docência nas experiências vividas, onde estão implicados os processos de escolha, reflexão, apropriação e [re]significação de saberes e fazeres, em uma perspectiva relacional e formativa. As experiências escolares pregressas marcam a trajetória, e quando analisadas criticamente podem contribuir para sustentar ou superar modelos de reprodução vividos, que são contestados por não problematizarem temas culturais relevantes e desconsiderarem a participação e a criação nos processos de aprender. Esse olhar retrospectivo e dialógico aos

espaços de escolarização traz à tona dúvidas, dilemas e propostas, e no vislumbrar de possibilidades, respaldam as opções conceituais e metodológicas nas ações formativas.

A formação inicial e formação continuada, e a inserção como docente na educação básica demarcam caminhos que balizam a vida das professoras egressas, considerando que suas escolhas foram advindas de diferentes experiências e expectativas, bem como suas referências já construídas sobre os processos de se constituir professora. E nesse conjunto, as narrativas evidenciam as **trajetórias formativas**, por meio das escolhas realizadas, a partir da opção pela docência e pelo curso de Pedagogia numa instituição pública dão os indicativos dos sentidos elaborados da e na docência, que se legitima na inserção profissional. Por outras palavras, as trajetórias formativas são organizadas ou definidas pelos *processos formativos* implícitos, que ao se consolidarem como elemento transversal são influenciados pelas culturas universitárias e culturas escolares presente nas narrativas.

Destacamos que nas narrativas, todas as professoras explicitam que optaram pelos cursos de Pedagogia, na universidade pública, por ela ser gratuita e de qualidade. Para quatro professoras, o desafio foi sair da cidade de origem para buscar formação na UFSM, motivadas pelas possibilidades de ampliar as chances de inserção na pesquisa e de continuidade aos estudos, e com isso qualificar a formação inicial e a profissionalização docente.

> E eu queria vir para a Federal porque aqui eu imaginava, e realmente eu acredito que seja, ter essa *possibilidade maior da pesquisa*, de um olhar diferenciado, ter um *campo de trabalho mais ampliado*, do que numa universidade particular. (Safira)

> [...] porque todo mundo fala muito bem da universidade. Pela própria *estrutura*, eu me encantei, também pelo *espaço*. (Ametista)

Para Cunha (2004) os espaços formativos precisam ser pensados para a organização do ensino a partir da pesquisa, e desse modo, os professores formadores precisam instigar os estudantes a fazerem a “leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica”. (p.70). As estudantes precisam ser impulsionadas a refletir, formular questões, a encontrar respostas, ou seja, a estudar e construir novos conhecimentos. Essa dinâmica de organização

teórica e metodológica das disciplinas e as mediações pedagógicas influenciam no processo de aprender a ser professor(a) e de compreender os processos de construção da cultura escrita na infância.

As alunas, no processo de tornarem-se professoras, estudam e pensam a prática à luz das teorias, [re]significam e ampliam o já conhecido de maneira contextualiza, a partir das vivências e interações com os sujeitos nas escolas de educação básica e universidade. Suas concepções acerca do seu processo de aprender são fundamentais, visto que aprender a docência consiste em uma construção e reconstrução ao longo dos processos formativos.

> No período da graduação os acadêmicos são desafiados a construir e mobilizar conhecimentos nas relações inter e intrapessoais que estabelecem, ao se reconhecerem e serem reconhecidos nesse processo de constituírem-se sujeitos do conhecimento, nas interfaces e interlocuções pedagógicas da educação básica e da educação superior. (BOLZAN et al, 2016, p.117).

Para a professora Jade as atividades de pesquisa na iniciação científica, e nos estudos no Mestrado também influenciaram na busca de respostas às perguntas que surgiam no cotidiano. A necessidade de aperfeiçoamento gera a mobilização para encontrar caminhos, levando à inserção em um grupo de pesquisa na UFSM que estuda os processos de leitura e escrita, e respaldando a continuidade das publicações a partir das inquietações decorrentes do trabalho pedagógico desenvolvido.

> [...] Eu tinha muitas perguntas, eu tinha muitos questionamentos, sempre pensando, e eu ia lendo para tentar entender aquilo, aquelas minhas perguntas. Então eu vejo que eu fui instigada na iniciação científica a ler, a pesquisar, a publicar. Depois que eu terminei o Mestrado, mesmo assim eu continuo publicando [...]. Quando eu comecei a trabalhar com a alfabetização, eu queria saber mais como melhorar meu trabalho, como qualificar. *Por que uma criança aprende e a outra não?* (Jade)

Constituir-se docente exige esse processo complexo de transição, do ser estudante em formação inicial, para novas elaborações, que se traduzem na combinação de exigências, possibilidades e limitações, que geram a necessidade de novas estratégias e dinâmicas pedagógicas nos contextos de inserção profissional. A formação profissional docente ocorre nas universidades, instituições que tem função formativa e de produção do conhecimento, aliando as ações de ensino, de

pesquisa e de extensão, como também nas escolas de educação básica, onde as professoras atuam e constroem sua identidade pessoal e profissional.

Para as participantes dessa pesquisa, a escolha pela instituição com reconhecimento institucional e social, está relacionada à possibilidade de não interrupção dos estudos em cursos de pós-graduação e da participação em grupos de pesquisa. Destacamos que todas as egressas estão cursando ou concluíram um curso de especialização, e dentre essas, cinco professoras estão cursando ou concluíram um curso de mestrado, e tem pretensão de ingressar em um curso de Doutorado.

Há um processo concomitante de inserção profissional e de continuidade à formação na pós-graduação, e essa busca por formação nas universidades em alguma medida é decorrência das culturas universitárias e das culturas escolares que permeiam a formação docente, evidenciando a necessidade de formação permanente em função das demandas profissionais e pessoais.

Oportuno destacar que essas professoras egressas têm, nos seus antecedentes formativos, vivências que repercutiram nos seus modos de ser e de estar na profissão. As cinco professoras que estão cursando ou concluíram um curso de mestrado foram bolsistas na iniciação científica, participando de grupos de pesquisa e considerando a pesquisa como integrante do processo de desenvolvimento profissional, o que pode contribuir para dar esse direcionamento à pesquisa acadêmica, por meio de publicações, e apresentação de trabalhos em eventos e não apenas participação como ouvintes. Torna-se evidente que as culturas universitárias perpassam a tessitura que sustenta essa pesquisa.

Nesse sentido, a docência precisa superar seu status de profissão isolada. É necessário ter interlocução com a universidade, instituição que tem função formativa precípua, bem como estabelecer um clima de colaboração nas relações internas, nos espaços escolares, de modo a dar mais visibilidade e tornar mais efetivo o processo reflexivo e de compartilhamento de saberes. Discutir pontos de vista permite ampliar as perspectiva em relação a um tema ou situação problemática. Esses processos de interpretação e colaboração favorecem as mudanças em relação às estratégias metodológicas como também na aprendizagem dos estudantes na educação básica. (IMBERNÓN, 2010).

Buscamos nas narrativas os elementos que configuram as relações estabelecidas na formação inicial, quando focamos na oferta das atividades curriculares dos cursos de Pedagogia.

Para a professora Ônix, o interesse pela alfabetização e processos de apropriação da cultura escrita a mobilizaram a cursar Pedagogia, como já mencionamos anteriormente, e também a motivaram a seguir um trajeto diferente do habitual na sequência das disciplinas cursadas. Com isso, se aprofundou nas leituras disponibilizadas nas disciplinas de Fundamentos da Leitura e da Escrita (ofertada na Educação Especial) e de Processos de Leitura e da Escrita I e II. No entanto, percebeu que mesmo com o empenho e comprometimento dos professores formadores, a temática exige mais leituras e discussões que não se reduzem à carga horária das disciplinas.

> [...] Eu estava no 2º semestre da Pedagogia e eu fui fazer de manhã a disciplina de Fundamentos, porque eu queria, eu estava muito ansiosa por estudar isso. Eu não precisei fazer a Processos I, só a Processos II, porque eu aproveitei da de Fundamentos. E na de Processos I eu fui monitora da disciplina. Depois eu cursei a Processos II. Mas se eu não estivesse me inserido em um grupo de pesquisa que estudasse sobre isso eu acho que eu teria hoje muito menos compreensão sobre o que é alfabetização, o que é uma prática de leitura e de escrita na educação infantil. Porque é muito pouco o que a gente tem, não que os professores não se esforçassem para que as disciplinas fossem a melhor possível, pois é pouca carga horária, e as discussões pedem mais tempo, pedem outras leituras, que a gente não tinha condições de fazer em duas disciplinas. (Ônix)

Evidenciamos nas narrativas da professora Ônix que uma das alternativas assumidas foi a participação em grupos de pesquisa, de modo a ampliar a inserção e os estudos em uma perspectiva mais focada e aprofundada. Esse entendimento também é compartilhado pela maioria das egressas, que ao longo do curso participaram dessas atividades extracurriculares, envolvendo-se em diferentes projetos.

É pertinente destacar que as concepções e perspectivas de trabalho das professoras que *se formam* com a pesquisa, a indagação e com a satisfação das descobertas das crianças. Com isso, podemos inferir que as professoras participantes dessa pesquisa estavam vinculadas aos grupos de pesquisa durante a licenciatura, e essas ações formativas desenvolvidas nas atividades extracurriculares perpetuam-se nas suas ações e práticas escolares. Sua formação

é contínua, expressão do querer continuar pesquisando e escrevendo, e assim as professoras demonstram seu interesse em partilhar suas experiências e construir redes colaborativas.

Em relação aos projetos de pesquisa, Esmeralda expressa

> [...] Eles me ajudaram mais a minha formação como pesquisadora. [...] Ajuda-me a pensar a minha prática pedagógica de uma forma teórica. [...] Essa teoria vai desencadear em uma prática, não estou isolando, porque é uma relação dialética. [...] Consigo enxergar essa [in]dissociabilidade. Uma coisa puxa a outra. (Esmeralda)

Para Cunha (2004), na graduação, a pesquisa tem função de apresentar algo novo, para quem se dedica a descobrir e sistematizar. Para isso, os estudantes desenvolvem modos de estudar determinados assuntos de interesse coletivo e pessoal. Nesse sentido, envolve a dimensão individual e coletiva da atividade de pesquisa.

Ao rememorarem suas experiências formativas, as egressas manifestam os sentidos que elaboram acerca das relações estabelecidas nas disciplinas da matriz curricular e a docência com a infância, envolvendo as crianças de zero a dez anos de idade.

As manifestações expressam suas posições

> O próprio curso ele começa a dividir as metodologias nas disciplinas [...] Algumas vezes eu me sentia perdida, mas tem algumas coisas, que hoje eu me lembrando fazem sentido, que na época não faziam sentido. [...] Eu acho por dois motivos: por falta de conhecimento e por falta de vivência dentro do contexto. (Ametista)

> O que eu vejo da minha formação é que eu acho que a preparação, digamos assim, para a educação infantil ficou muito restrita. Eu acho que não contemplou. Nós tivemos poucas disciplinas, referentes à educação infantil, a minha maior experiência de toda a graduação foi nos anos iniciais. As disciplinas de acordo com a grade curricular do curso era praticamente todas voltadas para os anos iniciais. Claro que as inserções desde o tempo da PED, tudo, tinha que fazer nos dois, na educação infantil e nos anos iniciais, mas a formação para os anos iniciais foi mais significativa. (Cristal)

Ao focarmos na dinâmica curricular dos cursos de Pedagogia, evidenciamos que há um equilíbrio na carga horária das disciplinas que apresentam, discutem e problematizam os referenciais acerca da infância e da organização do trabalho pedagógico na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no

entanto, há poucas referências às crianças de 0 a 3 anos de idade. Com isso traz à tona a ênfase nas especificidades de atuação nas duas etapas, as concepções de infância e de criança que sustentam as ações docentes.

Nessa direção, a professora Ônix, aborda um tema mais polêmico, ao afirmar que durante o curso de Pedagogia não houve menção aos bebês, mesmo que o curso seja destinado para a educação na infância. O que pode ser destacado como um desafio emergente, considerando que as crianças que frequentam a educação infantil são crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Essa mudança é muito importante, tendo em vista que a formação inicial é responsável por construir um referencial que contemple as crianças como sujeitos ativos, criativos e participantes desde que nascem.

Em suas palavras

> [...] Os bebês, era como se não existissem. Então o trabalho com bebês nunca foi discutido. Eu tenho certeza que não teve, a gente não discutia sobre isso, o que, que é. Eu me lembro das discussões sobre os Referenciais, como a base da educação infantil. E eu lembro de ver os Referenciais como um Plano de Ensino. Mas o estudar quem é a criança, os direitos das crianças, isso não. Eu lembro que as disciplinas todas eram baseadas nos anos iniciais, matemática era a questão da construção do número, da base 10, eram frações, eram coisas assim, e no caso era para os anos iniciais. (Ônix)

As mudanças que ocorreram nos currículos dos cursos de Pedagogia foram decorrentes das exigências legais conforme já abordado anteriormente, exigindo dos professores formadores um enfoque mais amplo em termos de infância e também específico nas práticas com os bebês. Há críticas de que grande parte dos formadores “não tem nem a experiência empírica da docência com crianças e bebês, nem dominam as teorias explicativas que contribuem para a reflexão sobre a ação pedagógica com as crianças pequenas na escola” (BARBOSA, 2016, p. 132). Para Barbosa (2016), as crianças de 0 a 3 anos não tem a devida visibilidade nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia. As disciplinas metodológicas nem sempre discutem as brincadeiras, os jogos, o cuidado, o sono, e a alimentação, entre outros temas, não são vistos e considerados como pressupostos teóricos e práticos com fundamentais para a ação docente.

> Estamos, neste momento histórico, mapeando o que configura esta ‘peculiar’ docência. Uma docência que se caracteriza por ser indireta, por ser relacional, por não ministrar aulas, por não estar centrada em conteúdos

> disciplinares, por estar com as crianças e não controlando-as. (BARBOSA, 2016, p.132).

As possibilidades de trazer à discussão a organização curricular dos cursos de Pedagogia, de “mudar os modos como a formação inicial é realizada é um passo necessário para fundar a experiência de outra possibilidade de aprender e de ensinar, isto é, mudar a relação com o conhecimento”. (BARBOSA, 2016, p.134).

Nesse sentido, as palavras da professora Ametista contribuem para se analisar a formação como experiências que se vivenciam em relação ao outro e ao conhecimento.

> Eu acho como eu participei de diferentes projetos, eu pude perceber várias coisas. Mas uma das coisas que eu tenho como mais relevância para mim é de perceber a escola como espaço de relação entre as pessoas. Não apenas como um espaço de ensino. Porque as coisas acontecem pelas relações entre as pessoas. Mesmo lá quando a gente trabalhava com a Física, que eram mais voltadas a um conteúdo, a uma coisa específica, as experiências se davam pela relação, como as crianças reagiam perante o experimento. Porque, surpreendiam a ela (*referência à bolsista do curso de Licenciatura em Física*) que tinha domínio do assunto, as crianças conseguiam ver coisas que ela não tinha visto. Então este espaço de relação e de descobertas também. (Ametista)

Se a docência pressupõe a abertura ao novo, à descoberta nas relações interpessoais e com os saberes envolvidos, a maneira como ensinamos e aprendemos está relacionada ao modo pessoal de compreender a nossa profissão. A formação abrange tempo e lugar que possibilita compreender as representações acerca do próprio processo e trabalho, em uma dinâmica de forma-se, com a mediação dos professores formadores, das leituras, das circunstâncias, da relação com os outros. (FERRY, 2008).

Para a professora Jade, é a concepção de formação, construída ao longo da formação inicial, que configura as ações docentes. Ao perceber a necessidade de continuar estudando, buscando soluções para os desafios que se apresentam na docência a professora defende a necessária articulação das atividades curriculares e extracurriculares. Nessa perspectiva, o curso de Pedagogia tem função primordial, de trazer à tona concepções acerca do processo de se constituir na docência.

Em sua manifestação evidenciamos essas ideias

> Eu vejo tudo como uma construção, o que eu tive na graduação me ajudou a enxergar as coisas da forma como eu enxergo hoje. Não tem como dizer que

> não foi, que foi só a pesquisa. Não, é um conjunto de coisas, que a graduação auxilia, teve falhas, teve, mas também teve muita coisa boa. (Jade)

A formação inicial repercute na inserção profissional, que ocorre em contextos complexos, ambíguos e incertos, exigindo, das professoras egressas, persistência e flexibilidade para superar os dilemas que surgem nas suas práticas sociais e culturais. Estas são coletivamente estabelecidas e respaldam as ações docentes em processo inicial de elaboração, buscando dar conta das demandas cotidianas que a inserção profissional na educação básica exige para se constituir na docência.

A dinâmica curricular dos cursos de Pedagogia, muitas vezes, só é compreendida quando as egressas se deparam com as demandas da profissão. Nesse sentido, os professores formadores e a coordenação dos cursos são fundamentais para problematizar as práticas e as ações nos espaços formativos, seja ele na universidade ou no campo profissional futuro de atuação.

Esmeralda e Jade expressam suas compreensões:

> Na Pedagogia eu me lembro das Metodologias, embora não fizessem tanto sentido para mim, na época, porque eu não estava na escola, era uma coisa meio distante. Depois que eu comecei a trabalhar eu tive que retomar todas as minhas leituras, parecia que eu não tinha visto nada daquilo ali, sendo que eu já tinha. Então eu me lembro dessas disciplinas, da Matemática, Leitura e Escrita, que no noturno não foi uma experiência muito positiva, mas eu fiz Educação Especial. Então não tinha uma disciplina que eu mais me dedicava, eu me lembro do TCC, que era uma pesquisa. Eu me lembro de que eu me dedicava muito mais para a pesquisa, para as leituras do grupo de estudo do que para a graduação. (Jade)

> O conhecimento prático de sala de aula eu tive em alguns momentos ao longo do curso, mais no final, se tu fores pegar a matriz curricular a questão das inserções e monitorias estão. No estágio supervisionado foi aí que eu tive mais subsídio e nas disciplinas específicas que era o do Português, da Matemática, das Ciências, das Artes, e aí vai. (Esmeralda)

As práticas remetem à institucionalização das ações, conjunto de formas e meios para se educar, que organizam e sintetizam a cultura institucional. As ações ou as atividades dizem respeito ao sujeito, quem realiza, estuda, aprende e ensina. (SACRISTÁN, 1995; PIMENTA; LIMA, 2004).

Os desafios e as exigências que caracterizam o trabalho docente indicam a necessidade de aprender a conviver com as situações frustrantes e limitadoras em decorrência das condições do entorno, pois a estrutura da formação inicial não deve se limitar a simulações de situações educativas em detrimento de uma reflexão da

prática vivida. Para isso, segundo Imbernón (2011), é necessário promover a construção de conhecimento que possibilite atitude de indagação, interação e atualização em função das demandas e das mudanças que ocorrem de modo a criar dispositivos de reflexão e interpretação mais rigorosos, por meio de estudos e pesquisas. O mesmo autor complementa dizendo que a exigência é de aprendizagem "[...] mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemáticas da prática. Ou seja, [...] realizar um processo de prática teórica". (IMBERNÓN, 2011, p.73). Nessa perspectiva, a prática aproxima-se e articula-se à pesquisa.

> [...] Significa uma prática que envolva a percepção do fenômeno educativo e das suas demandas, aproximando o estudante, progressivamente, da totalidade da ação educativa, por meio da atitude investigativa como parceira da condição de aprender. (CUNHA, 2004, p.78).

Com isso, as teorias iluminam e são meios, instrumentais e conceituais, para proceder à interpretação e questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, considerando que as teorias são explicações não definitivas da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2004).

Na interpretação das narrativas das egressas ficou evidente que a participação na iniciação científica, como integrante de um grupo de pesquisa ou como bolsista-estagiária na educação básica, foi imprescindível para complementar as atividades curriculares desenvolvidas. Essas escolhas e prioridades têm muitas implicações nesses processos formativos que nos remetem a uma possibilidade de aprender a ser professora.

As oportunidades e as necessidades são marcantes no período de inserção profissional, e ao longo das narrativas as egressas são desafiadas a olhar para seus processos formativos de maneira mais crítica, percebendo a relevância de se articular de maneira mais intensa os saberes e o fazeres docentes.

Evidenciamos as manifestações das docentes nessa mesma direção

> Hoje, eu percebo que quem atua só como bolsista em uma escola, com a docência, e não vive o processo da iniciação científica, eu acho que tem uma perda, pois eu acho que é necessário poder transitar nos dois lugares. Eu sinto falta disso [...]. Porque você sai habilitada para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, mas no meu curso eu não tive tanto a educação infantil. Mas se eu tivesse atuado como bolsista aqui ou em outra escola, eu teria um trânsito melhor, teria sido um pouco mais fácil, talvez. Mas eu percebo que o ser

> da iniciação científica que instiga a estudar mais, e quando a gente está só na escola a gente se afasta um pouco da questão de ler, de escrever, que a iniciação científica exige o tempo inteiro. [...] Se não tivesse surgido a oportunidade de ir vir aqui *(trabalhar)*, talvez eu tivesse ficado só na carreira acadêmica. O que eu hoje penso que eu não quero isso. (Ônix)
>
> Mas quando tu chegas no chão da sala de aula falta mais alguma coisa além disso. *Então é a articulação dos saberes* que tu aprendeste na academia com as situações práticas do cotidiano. (Esmeralda)
>
> As inserções nossas, das acadêmicas na educação básica, foram muito poucas, assim. Só na PED, uma observação, de dois, três dias, e tal. A inserção mais maciça foi durante o estágio [...]. Quando eu comecei observar, e a conseguir fazer os links, fazer as ligações, da teoria com a prática, com o que eu observava com as crianças, o aprendizado foi muito mais significativo. (Safira)

As relações que se estabelecem entre teoria e prática são, muitas vezes, compreendidas somente quando as egressas são convidadas a narrarem suas escolhas, seus trajetos de formação. Com isso, as egressas são desafiadas a encontrar um modo próprio de se constituir na docência, de formarem-se, ao elegerem ferramentas e meios capazes para compreenderem seu processo de aprendizagem e de propor alternativas, organizadas e sistematizadas com a orientação do professor formador. A atitude ativa é fundamental nesse processo de intercâmbio entre a educação básica e a formação universitária. (FERRY, 2008).

Nas palavras de Ágata e Esmeralda essas ideias estão expressas:

> Logo que eu entrei no curso eu fiquei um pouco frustrada, porque eu imaginava que a gente teria muito mais disciplinas práticas desde o início, e na verdade não. Mas hoje eu compreendo a importância da parte teórica para depois na prática a gente ter um conhecimento mais aprofundado. Então no início eu fiquei mesmo um pouco frustrada, esperava fazer mais coisas, preparar mais material, mas foi muito bom. As disciplinas todas que eu tive eu considero importante até hoje, principalmente, os seminários. (Ágata)
>
> Foi Psicologia da Educação, Metodologia, TIC, aí pensando nas específicas as que eu mais gostava era de Ciências e Educação, de Processos, que nós fazíamos as testagens de leitura e escrita; Inserção e Monitoria e Estágio Supervisionado. (Esmeralda)

Quando as egressas voltam sua atenção à própria formação, elas percebem suas motivações para mobilizarem-se, e com isso podemos inferir a maneira como ocorreu essa descoberta do curso de Pedagogia. O processo de tomada de consciência é fundamental, para que as estudantes possam ter mais clareza que as ações formativas demandam envolvimento sobre o próprio processo, “apropriação

da realidade, para analisá-la, e questioná-la criticamente, à luz das teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências". (PIMENTA; LIMA, 2004, p.45).

> Eu acho que na minha turma tinha umas 35 acadêmicas. Algumas tinham interesse na alfabetização, mas outras queriam só educação infantil, e acreditavam que isso não era importante estudar. Eu acho que isso está vinculado à imaturidade. Como tu não tens essa experiência, tu achas que não precisa, e depois acontece. Chega lá no estágio e eu me dou conta que eu precisava ter estudado mais aquilo que a professora tal tinha proposto e eu achei que não era importante [...]. A gente discutia muito, a gente estudava muito, sobre isso porque a gente gostava disso. (Ônix)

> [...] Durante toda a graduação eu sempre tive interesse pela alfabetização. Sempre foi uma coisa que me puxou muito, eu sempre gostei muito da alfabetização. Só que nunca encontrei nenhum grupo de pesquisa. Eu já tinha sido convidada por vários outros professores, e nenhum eu sentia vontade para entrar. Então, quando eu fiquei sabendo desse projeto [...] foi que eu tive vontade. Acho que esse é o caminho, [...] justamente por causa dessas atividades referentes ao aprendizado da leitura e da escrita. (Cristal)

A pesquisa compõe a dinâmica formativa, constituindo-se em suporte que está fortemente articulada à prática da docência, fundamental na formação inicial de professores, pois aprender a docência envolve aprender com e na pesquisa e também estar envolvidos como os processos de interação e colaboração, que são básicos ao processo de ensinar e educar.

> [...] eu acho que o currículo na época que eu vivenciei foi muito importante e considero todo ele contribuiu para a minha formação hoje. (Ágata)

> [...] dão subsídios para a gente perceber que a gente nunca sabe o bastante, preciso sempre estar pesquisando mais. Eu acho que dão uma base para ti fazer algumas escolhas, mas isso não quer dizer que tu saibas tudo. Eu acho que se vai construindo a partir do que vai surgindo no teu dia a dia. É uma constante ser professor. Tem que estar sempre, sempre, atrás. (Ametista)

A necessidade de buscar mais, ir além do que está previsto na matriz curricular, de participar deliberadamente em outras atividades extracurriculares evidencia a concepção de formação, de dar continuidade ao processo de aprendizagem docente, de perceber o que falta, o que instiga, para buscar a completude. Para a professora Ágata, a experiência como bolsista na educação infantil traz uma concepção diferenciada da pesquisa no curso de formação de professores.

> Como eu desde o início da graduação comecei atuando como bolsista. Eu já fui para o contato da realidade. E uma coisa também que me frustrou bastante no curso é que eu via pouco apoio de alguns professores para a prática, e mais para o ensino e a pesquisa. Então assim, a gente recebia algumas orientações dizendo que se a gente quisesse mais em longo prazo, depois do curso, seguir a diante que a gente se colocasse mais na área da pesquisa e ensino e não na prática. Então eu via que muitas colegas elas não tinham uma prática, muitas vezes tinham carência das coisas na prática porque acabavam optando por esse outro caminho [...]. Eu acho que ter atuado na prática me deu mais ainda suporte para eu compreender aquilo que eu estava aprendendo no curso. (Ágata)

A organização dos cursos de Pedagogia é problematizada a partir das demandas que as professoras enfrentam nas práticas pedagógicas, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Para Pimenta e Lima (2004), todas as disciplinas são teóricas e práticas. Sejam as disciplinas vinculadas aos fundamentos, ou as disciplinas vinculadas às didáticas ou metodologias, devem “contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo”. (p.44).

As egressas relataram que participavam de eventos científicos na área da educação durante a graduação, geralmente com apresentação de trabalhos, evidenciando as culturas universitárias. No entanto, quando ocorreu a inserção profissional, surgiram outras demandas e exigências que tornam mais difícil o afastamento do trabalho, que são direcionadas às formações continuadas ofertadas pelas redes educacionais mantenedoras. Há iniciativas em parcerias com as instituições de ensino superior, sejam elas, pública ou filantrópica.

A narrativa a seguir expressa essas oportunidades:

> Eu sempre participei na graduação. Quando eu não podia estar apresentando trabalho, relatos, se por algum motivo eu não conseguia escrever, eu participava como ouvinte, mas eu apresentei relatos, trabalhos durante a graduação. (Ametista)

O processo de reflexão das professoras egressas sinaliza que a elaboração dos sentidos da prática da docência emergiu a partir das vivências na docência, da inserção nos contextos escolares, desempenhando as funções de planejar, desenvolver e avaliar propostas de trabalho para e com as crianças. No estágio supervisionado ocorre a análise síntese dos saberes teóricos, das ações e práticas

institucionais, possibilitando ampliar “o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p.55).

Ainda Ametista manifesta sobre sua inserção nos contextos escolares:

> [...] Por eu ter uma maior experiência, uma maior vivência na educação infantil eu optei em fazer nos anos iniciais o meu estágio. Não que eu sabia mais, mas eu já conhecia mais essa realidade da educação infantil, e conhecia muito pouco dos anos iniciais. Então eu optei por fazer.
> *E como foi este período para você, em relação à sua aprendizagem de ser professora, e esse convívio com crianças maiores?* Foi uma experiência bem importante, foi uma experiência, bem legal, também, e desafiadora, porque a proposta do meu estágio foi trabalhar com projetos, porque na escola eles não tinham muito claro sobre a proposta de como trabalhar. Então eles estavam abertos para eu propor. Eu tinha estudado durante o curso, e eu resolvi que minha proposta ia ser com projetos. [...] Eu fui, conheci a escola, escrevi o projeto. Tive apoio da escola que foi muito importante, me chamavam de professora maluquinha, mas tinha apoio, porque eu fazia um monte de coisas legais, um monte de coisas diferentes com as crianças. (Ametista)

Esses são momentos que compõem e representam a história da vida dessas professoras, que ingressam na escola, realizando a passagem de estudante à professora. Algumas professoras destacam o momento de acolhida, em que se manifestam os sentimentos de o que reforça a ideia de colaboração e de parceria nas relações, no trabalho compartilhado entre colegas de profissão, como se vê nas narrativas que seguem:

> Eu tinha pouco experiência, eu tinha só as experiências do projeto [...]. As experiências maiores foram nos estágios, nas PEDs, aquelas inserções que a gente fazia. [...] Eu me lembro de ficar muito assustada [...]. (Ônix)

> Eu fui, principalmente pela minha colega de mesmo ano, que eu pegava uma turma de pré e ela era integral. E ela foi quem me ajudou muito, me dando as dicas, me falando das crianças. Então isso foi essencial, esse trabalho compartilhado. E depois que eu fui para os anos iniciais, essa experiência no pré foi muito importante, porque a gente tem que enxergar a criança, tentar ter conhecimento de todo o processo [...] já pensando nas possibilidades do 4º ano, que ela vai ter adiante.
> A gestão teve um pouco essa preocupação, de explicar como funcionava [...] algumas coisas mais burocráticas. Como entrou várias professoras novas, também a gente se juntou, se acolheu. Talvez se eu entrasse sozinha, que nem eu vejo algumas colegas elas chegam sozinhas já é bem diferente. Eu sempre tento acolher, porque eu sei que não é fácil, quando a gente chega. (Jade)

São professoras egressas que dão sentido às ações e significado às práticas compartilhadas, ao experimentarem novas propostas e ideias, deixando-se envolver,

buscando conhecer e compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com as quais interagem, e também com os colegas de profissão, com tensões entre o que pensam e sentem acerca das vivências. Quando reconstituem os momentos significativos, colocam em foco suas convicções, concepções e expectativas em relação ao seu trabalho. Por outras palavras, a produção narrativa revela as histórias vividas, explicitam seus modos de inserção e de atuação docente e evidenciam dilemas, opções, escolhas e sugestões.

> Por exemplo, o que eu sinto nas escolas? Eu acho que é uma utopia, mas quem sabe um dia isso possa acontecer, eu fui uma vez em um congresso de professores principiantes do Carlos Marcelo Garcia, professor, e ele falava dos professores mentores. [...] Eles acolhiam os professores principiantes e faziam esse acompanhamento. Por que não ter isso nas escolas também? Porque assim como têm pessoas que te acolhem, têm pessoas que te olham e dizem: "*Te vira!*". Graças a Deus que não aconteceu comigo. (Esmeralda)

Para Marcelo (2010) o período inicial de inserção profissional é marcado pelo desconhecido, exigindo apropriação do conhecimento profissional e bom senso pessoal para superar essa fase diferenciada e que influencia de maneira significativa o desenvolvimento profissional docente. Ou seja, "é um período de tensões e aprendizagens intensivas". (p.28).

Em diferentes países existem propostas de acompanhamento no processo de inserção profissional, que em média tem duração de um ano, mas que se diferenciam na forma de acesso à docência. De modo geral, o mentor é um professor que assessora e apoia os docentes principiantes, orientando na organização didático e pedagógica. Vaillant e Marcelo (2012) referem que a tutoria é um processo complexo, envolvendo uma estrutura organizativa que considere diferentes situações que possam ocorrer nas relações estabelecidas entre professor principiante e mentor, e tem a função de orientação e acompanhamento, não de avaliação do professor que inicia na carreira.

Essa referência traz à discussão os programas de mentoria, de acompanhamento ao processo de iniciação à docência no Brasil. Mira e Romanowski (2016) afirmam que no Brasil são escassos os programas de acompanhamento do processo de inserção profissional, e não há definição de propostas que possam legitimar o apoio aos professores iniciantes.

Nesses diferentes caminhos percorridos, as egressas enfrentam situações que exigem vigilância atenta e ativa, são os ensaios que desafiam e se revelam em novos dilemas e desafios. Há percursos que são contínuos, com mudanças relacionados às oportunidades, e as descontinuidades são decorrentes das opções das professoras em não aceitar trabalhar em escolas (privadas) que não tinham uma proposta coerente com suas concepções docente ou . Essa tomada de decisão exige dar prioridades aos seus princípios em detrimento do trabalho, considerando que as propostas e práticas das escolas não eram condizentes com o que a professora Cristal considerava fundamental.

A professora Ametista manifesta suas posições contrárias aos encaminhamentos e organização da escola de educação infantil em que atuou, dialogando e argumentando com o coletivo da escola, buscando trazer à discussão as ações docentes e os documentos que dão respaldo a essas práticas no cotidiano. Em alguma medida, a cultura docente[66] nem sempre problematiza temas que são relevantes no cotidiano, e com isso perpetuam-se práticas que desconsideram o que está previsto nos documentos que legitimam a educação infantil brasileira.

> Era obrigatório alfabetizar as crianças na pré-escola. Eu não concordava com isso. As crianças têm seu tempo. Era um pré I, elas tinham quatro anos, eu acho que elas não tinham essa obrigatoriedade de sair lendo e escrevendo do pré I. Elas têm o 1º ano, 2º ano, 3º ano para se alfabetizar depois. Elas têm até os oito anos de idade para se alfabetizar. Não precisa essa correria porque eles tinham que saber ler e escrever. Cada criança tem seu tempo. (Cristal)

> Nos debates eles falavam que educação infantil é escola, e eu falava, e daí [...]. Mas a discussão é assim: eles defendem que a educação infantil, por ser educação infantil, é uma escola, e por ser uma escola ela tem que estar pautada em coisas que são muito rígidas, como: ter horário para ir aos lugares. Têm um currículo próprio do município, e esse currículo é pautado nos conteúdos desde a educação infantil. E aí, eu percebi, eles bastante fechados quanto a isso, quando eu entrei. Só que depois eu percebi, também, que é um pouco falta de conhecimento. (Ametista)

Evidenciamos nas narrativas da professora Safira que o início da sua carreira profissional também foi marcado pela insatisfação e frustação, solicitando transferência na primeira semana após assumir a função de professora efetiva, sendo que essa solicitação foi indeferida, pois sua inserção era recente. Ela precisou

---

[66] "Conjunto heterogêneo de pressupostos, crenças, valores, representações, ideologias e normas que orientam a ação dos professores e contribuem para dar sentido e significado ao que fazem, encontrando razões e justificativas para suas ações". (CUNHA, 2006, p.364).

se desafiar e encontrar meios para dar conta dos dilemas enfrentados nas relações com seus colegas, construindo vínculos para se sentir pertencente ao grupo.

Nas suas palavras:

> Depois do concurso, entrar na escola, iniciar esse caminho foi bem difícil. Porque a escola é um lugar que não aceita pessoas novas, bem fechado. É um corpo estranho entrando num sistema totalmente fechado. Então até tu encontrares o teu lugar naquele grupo, encontrar o teu espaço de trabalho, é bem difícil. Encontra muitos obstáculos, muitas pedras pelo caminho. *Muitas vezes pensei em desistir*. (Safira)

As situações vivenciadas pelas professoras egressas podem apresentar distintas formas, aproximando-se dos estudos de Veenman (1984), que se refere ao choque com a realidade ou choque de realidade, “reality shock”, como o enfrentamento inicial no primeiro ano de docência com uma realidade complexa, exigindo dos professores conhecimento e domínio contínuo dessa realidade. Para Marcelo (1999, 2010, 2011) há uma convergência de fatores: pessoais, de organização do trabalho pedagógico, das instituições e da sociedade que incidem nesse processo de iniciação docente.

No caso dessas três professoras, há diferenças entre propostas e práticas, evidentemente há situações que estão em desacordo. Dependendo da situação, a alternativa é sair do emprego ou mudar de escola, de modo que seu trabalho esteja coerente com suas ideias e valores que são [re]significados ao longo dos processos formativos vivenciados. A professora Safira enfrentou os desafios e permaneceu na escola, buscando articulação com suas colegas, construindo propostas que dessem visibilidade aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e também das atividades colaborativas docentes.

Nas narrativas apresentadas percebemos que o acolhimento das professoras egressas e o acompanhamento das suas colegas na escola tornam a iniciação à docência menos frustrante, considerando que nesse período inicial surgem muitos dilemas, impasses, quando diferentes visões de mundo se encontram ou se confrontam na escola. Por isso, o processo de adaptação docente não pode ser entendido como unidirecional, pois envolve relações mútuas de sujeitos em contextos que também se desestabilizam e se transformam com a chegada das professoras iniciantes. (Marcelo, 1999).

A prática de formação e a atividade profissional possibilitam “desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação” (IMBERNÓN, 2011, p.19), com o grupo e a comunidade, ampliando a rede de relações e criando espaços de participação e reflexão. Esse processo de aprendizagem, que se constrói desde a formação inicial, com a capacidade de gerar novo conhecimento pedagógico. A necessidade de elaborar projetos conjuntos, como modo de encontrar alternativas para as situações enfrentadas nos processos de ensino e de aprendizagem, se manifesta claramente nas palavras das professoras, e a resistência de alguns colegas em discutir novas práticas, colaborativas, e a preferência por rotinas já instituídas. As rotinas são mais simples de seguir, enquanto que a articulação das ideias e de práticas mais elaboradas e contextualizadas exigem avaliação e interpretação permanente das ações no coletivo escolar.

Nessa direção, Sacristán (1995) considera que “*a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da acção*. Esta questão, ou se analisa, ou se propaga acriticamente”. (p.82, grifo do autor). Ao aplicar princípios gerais às situações vivenciadas no cotidiano, as professoras egressas relacionam “ideias, intenções, acções e a avaliação das condições de aplicação” (p.83), construindo um modo próprio de atuação. Pela sua organização flexível e subjetiva, a prática e as ações docentes prescindem e são prescindidas das teorias que as sustentam.

Cada sujeito tem um modo próprio de aprender, desenvolve estratégias de aprendizagem ao longo dos processos formativos. O individual não significa isolamento e competividade nas relações interpessoais, e sim o respeito às diferenças, às singularidades que caracterizam cada sujeito. Os intercâmbios e atuações docentes são desencadeados pela tomada de consciência sobre o papel ativo das professoras egressas, evidenciados na capacidade de iniciativa, de decidir e atuar de acordo com os motivos que geram sua mobilização, desde a formação inicial.

Para compreender as culturas do contexto de inserção profissional, as professoras lançaram mão dos seus conhecimentos acerca da escola, sem deixar de lado os aspectos organizacionais, problematizando as condições para o desenvolvimento do seu trabalho, interrogando-se acerca das suas necessidades e mobilizando-se, de modo a ativar processos coletivos e não frustrar suas iniciativas.

A escola como espaço de aprendizagem e de relações gera movimentos organizados pelas professoras que chegam e principiam na profissão.

Assim, a possibilidade de manter-se no campo profissional favorece a produção de sentido da/na docência, quando se deparam com os desafios de ser professoras, de buscar estabilização na carreira e de [re]significarem os saberes docentes, articulando as trajetórias formativas, que podem repercutir na atividade docente de estudo e nas concepções acerca da cultura escrita, incidindo na organização das ações pedagógica nas turmas com crianças.

3.2 ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO

Os motivos que conduzem as egressas a aprender, no percurso formativo inicial e na inserção profissional, são variados, pois dependem de muitos fatores pessoais e contextuais. Nesse processo de aprendizagem, a autorregulação e a avaliação são imprescindíveis para a tomada de consciência do próprio processo, no sentido de que as professoras tenham clareza de que são: sujeito e o objeto da sua atividade. Ônix manifesta:

> *É aqui, na escola*, lugar de mais aprendizagem de ser professor. Mas, eu acho, também em outros espaços de formação, grupos de pesquisa, grupos de estudo, nos cursos de formação continuada. E isso também auxilia na aprendizagem da docência, porque tu podes refletir mais sobre tua prática, sobre o que tu queres com a tua docência. (Ônix)

Aprender é estar sensível e motivado para envolver-se nessa interação dinâmica e complexa que são as relações com o saber, o aprender e o ensinar. Na formação inicial, as egressas participaram de atividades curriculares e extracurriculares, exigindo discernimento para realizar escolhas, a partir da sua motivação para o desenvolver tais atividades.

Na inserção profissional evidenciamos que as professoras egressas buscam caminhos, espaços de formação para estudo e aperfeiçoamento, que delineiam suas ações de formação, que se configuram em um trabalho de reflexão acerca do próprio trabalho e de si, evidenciando seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Cristal e Ametista explicitam:

> [...] a formação inicial ela auxiliou e tem auxiliado muito nesta percepção das demandas da infância, *mas eu acho que não é só isso*. A formação inicial não dá conta de tudo isso sozinha, faz-se necessário esse aperfeiçoamento, essa formação continuada, esse espaço de formação [...]. Através da interação, na escola, com os estudantes, com os pais, com os colegas, nas formações pedagógicas, nos cursos que participo fora da escola, todo esse contexto. (Cristal)

> A gente vai vivendo e lendo, algumas coisas a gente vai aprendendo e mudando, e [re]significando algumas coisas. (Ametista)

Nesse sentido, as contribuições de Vygotski (1991, 1995, 2001), Leontiev (1978, 1984) indicam que é fundamental a apropriação de um repertório cultural, construído na relação educativa e escolar, como produto que se consolida na evolução histórica da humanidade, por meio da atividade dos sujeitos. Essa perspectiva de atividade tem origem nas ideias vygotskianas, sobre as funções mentais superiores, que são reformuladas por Leontiev.

Nos estudos sobre a gênese e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, Vygostki (1995) enfatiza a influência dos fatores socioculturais na constituição psicológica humana, considerando que o desenvolvimento não está dado *a priori*, depende das relações do sujeito em seu contexto social e cultural, visto que a cultura é constitutiva da natureza humana. As funções elementares são determinadas pelos estímulos ambientais, e são caracterizadas pelas ações reflexas e associações simples, de origem biológica, que, por sua vez, são distintas das funções superiores do comportamento humano, de caráter voluntário e intencional.

As operações com signos caracterizam os processos psicológicos superiores, e conduzem a uma estrutura de comportamento que cria novos processos enraizados na cultura, progressivamente, por meio de estímulos auxiliares, até ocorrer o processo de internalização. Esse processo coloca a infância na origem do desenvolvimento cultural. As origens fundamentais e embrionárias das formas culturais básicas do comportamento surgem durante a infância, com o uso de *instrumentos* e a *fala* humana. (VYGOSTSKI, 1995).

As funções no desenvolvimento são influências sociais externas, entre pessoas, para depois serem internalizadas pelas crianças. Esses processos interpsicológicos e intrapsicológicos, entre os estímulos externos e as respostas internas, são fundamentais no desenvolvimento das formas superiores de comportamento. E nesta interação, a mediação dos símbolos e instrumentos cultural e socialmente construídos, torna possível que os sujeitos aprendam.

Os sistemas de signos e os sistemas de instrumentos transformam a sociedade e potencializam o desenvolvimento cultural. Nas crianças bem pequenas, não é apenas o uso de instrumentos que se desenvolve, mas o seu organismo por inteiro. Por isso, a atividade da criança é determinada, em cada estágio específico, pelo seu desenvolvimento biológico e pelo domínio no uso de instrumentos. (VYGOSTSKI, 1995).

A aprendizagem, como atividade humana transformadora, é mediatizada por objetos, sejam eles instrumentos ou signos. Para Leontiev (1984), a organização da atividade, por ferramenta ou signos mentais, possibilita o controle do comportamento e dos processos mentais envolvidos. Nas transições *sujeito*, *atividade*, *objeto* configuram-se as circularidades do movimento que se abrem e se expandem. Essa estrutura envolve: um sujeito, um objeto, os motivos, o objetivo, o sistema de operações, as condições e o produto[67].

O sujeito da atividade é quem efetiva a ação, que é subjetiva, porém contextualizada social e culturalmente. O caráter objetal da atividade refere-se ao objeto físico-natural, instituição ou o próprio homem. E, nesse caso, quando o sujeito é objeto da atividade, a atividade orienta-se para o conhecimento de si próprio, o autoconhecimento. Os motivos e necessidades são intrínsecas ao sujeito, e nas palavras de Leontiev (1984), “el concepto de actividad está necessariamente unido al concepto de motivo. No hay actividad sin motivo; la actividad ‘no motivada’ no es uma actividad carente de motivo, sino uma actividad com um motivo subjetiva e objetivamente oculto”[68]. (p.82, grifos do autor). O sistema de operações são as técnicas, estratégias, procedimentos para ação e a transformação do objeto em produto, fim concreto. A ação e a operação são distintas no que se refere ao objetivo que se quer atingir, considerando que a ação pode ser desenvolvida por meio de diferentes operações. Ou seja, a ação tem seu aspecto intencional e também seu aspecto operacional. As operações dependem das condições requeridas para o êxito, e se constituem no produto da atividade.

Essas atividades humanas são possíveis na sociedade e na cultura porque encontramos um sistema de significações já elaborado historicamente. Para haver

---

[67] “Las transaciones sujeito- actividad-objeto formam una suerte de movimento circular, por eso pode parecer indiferente cuál de sus eslabones o momentos se tome como inicial”. (LEONTIEV, 1984, p.101).

[68] Tradução livre: conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo; a atividade ‘não motivada’ não é uma atividade carente de motivo, mas sim uma atividade com um motivo subjetiva e objetivamente oculto.

apropriação é necessário o sentido subjetivo e pessoal, a partir da atividade do sujeito. Para as professoras egressas, a necessidade gera motivos que as mobilizam intencional e deliberadamente, escolhem os caminhos possíveis para sua realização por meio dos procedimentos de ação, de acordo com seus percursos de formação. Ou seja, a partir da necessidade, reconhecem seus motivos e objetivos, organizam as condições para o desenvolvimento de suas ações.

> Eu vi que é possível a gente *continuar pesquisando*, contanto que a gente se organizou na própria escola. Montamos um projeto com alguns pares, a minoria. Acabei encontrando algumas colegas que também têm estes questionamentos, que também querem continuar estudando, pesquisando e investigando a própria prática. (Jade)

Para Davídov e Márkova (1987)[69], a *atividade de estudo* envolve a produção de algo com sentido para o sujeito, que mobilizado por uma necessidade, identifica e compreende o(s) objetivos (s) da tarefa que realizará. A referida atividade apresenta três componentes: *tarefa(s) de estudo; ações de estudo; ações de controle e avaliação*. Na *tarefa de estudo,* a autonomia está relacionada à motivação por estudar, e o estudante compreende o objetivo da tarefa a ser realizada, tornando-se sujeito da atividade. As *ações de estudo* pressupõem a organização das ações no sentido de modelar as relações gerais e as ideias centrais das áreas do conhecimento às ações em nível cognitivo do sujeito. E, as *ações de controle e avaliação* envolvem planejamento, acompanhamento e controle desse processo de aprender a estudar.

A partir dessas referências, Isaia (2006) define a *atividade docente de estudo* como um conjunto de procedimentos complexos, que ativam e desencadeiam o processo de aprender a ser professor. Está implicada nessa atividade que caracteriza o aprender a docência tanto "os procedimentos gerais de ação [...] quanto às estratégias mentais necessárias à incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios". (p.377). Esses procedimentos envolvem momentos, quais sejam:

> no primeiro, o docente tem que compreender a tarefa educativa a ser realizada; no segundo, saber quais as ações e operações necessárias para efetivá-la e, por último, auto-regular a própria

[69] Nossa intenção é aproximar as pesquisas de Vygostki e Leontiev, aos estudos de Davidov e Markóva, no que se refere às contribuições para compreendermos a a*tividade de estudo.*

> tarefa, ou seja, poder refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance e a eficácia da atividade desenvolvida. (ISAIA, 2006, 377-378).

Na individualização das relações profissionais é necessário o envolvimento e o estabelecimento de vínculos colaborativos, mobilizando-se para desencadear *atividade docente de estudo.* (ISAIA, 2006). Essa a*tividade* se configura como essencial para a aprendizagem docente no contexto das egressas do Curso de Pedagogia. Para Bolzan (2009),

> [...] tarefas conjuntas provocam uma necessidade de confrontar pontos de vista, o que possibilita a descentração cognitiva dos indivíduos, mobilizando suas estruturas intelectuais de maneira a reorganizá-las, avançando em direção a um novo conhecimento, gerado e co-construído coletivamente, produzido na interatividade entre os sujeitos participantes da atividade. O trabalho conjunto [...] vai levando o grupo a compartilhar, além da experiência, ideias, preocupações, necessidades, dificuldades, dúvidas... (BOLZAN, 2009, p. 102).

Nessa perspectiva, a atividade docente de estudo constitui-se “a partir das exigências que emergem da organização da dinâmica institucional e pedagógica, implicando a revisão constante de seus saberes e fazeres”. (BOLZAN et al, 2016, p.166). Com isso, vem à tona o compromisso com a produção de saberes e a consciência do papel das professoras egressas, na busca de estratégias e soluções, por meio do desenvolvimento de novas habilidades com atitude investigativa e deliberada para dar conta dos dilemas intrínsecos da profissão.

As narrativas de Ágata e Safira evidenciam que:

> [...] muito das coisas que eu sinto necessidade de me aprofundar eu tenho que buscar. E aí eu acho que é um exercício de o professor ir mais além. (Ágata)

> [...] quanto essa formação dentro da pesquisa é importante, para a formação do professor. Porque se a gente não tivesse, a gente tem certeza que seríamos essas professoras bitoladas, que ia lá, dá sua aulinha, ir para casa, e deu. Mas a gente está sempre se movimentando, pensando coisas diferentes, sempre pensando em pesquisas, em textos que a gente pode escrever de dentro da nossa sala de aula. (Safira)

A partir das narrativas, evidenciamos que o aporte da cultura e as relações interpessoais promovem o desenvolvimento pessoal e profissional, considerando que as ações formativas envolvem as necessidades pessoais e do grupo, condições de tempo e espaço para estudo, para planejamento.

Ametista expressa que:

> [...] Ocupar o tempo, que é uma coisa importante de se aprender. Para estudar! Agora, no município, eu tenho um dia. Eu trabalho quarenta horas, e oito horas eu tenho de formação. A escola oferta material para planejamento, para estudo [...] Nesses momentos era possível trocar, com um colega de cada vez. [...] Às vezes a formação é de todos juntos, num teatro, ou numa universidade, e às vezes são separadas por escolas [...] Teve, no final do ano, a discussão era o currículo [...] foi dia não letivo para todas as escolas, e todas as escolas estudaram o currículo naquele dia. (Ametista)

A atividade docente de estudo configura-se à medida que as egressas percebem a necessidade de organizarem-se em grupos e individualmente, de modo colaborativo e que possam compartilhar suas dúvidas, anseios e dilemas profissionais de início de carreira. Essa motivação e mobilização evidenciam a consciência da *autoformação,* que tem sua origem no desejo de saber mais desde a formação inicial, com a participação em atividades extracurriculares, de buscar novas leituras. Essa é uma possibilidade de apropriar-se de um referencial que dê sustentação para a elaboração de novos saberes a partir das ações e propostas a serem desenvolvidas nas turmas com as crianças.

Nessa direção Jade, Ágata e Ônix manifestam:

> A autonomia, com certeza essa autonomia de ir de fazer as coisas, de me autoformar, a necessidade de *autoformação*, tudo isso vem, eu acredito, vem muito mais da pesquisa do que do curso da Pedagogia em si. Então é um conjunto, eu não consigo me enxergar fora da pesquisa. (Jade)

> Na escola a gente tem formações continuadas a cada quinze dias. A gente não tem muito suporte teórico, não tem muito texto, vai mais de o professor buscar mesmo. (Ágata)

A autoformação docente é um processo em que professores por sua iniciativa e capacidade de autoaprendizagem podem planejar, dirigir e selecionar as atividades de sua formação. Marcelo (1999) esclarece que “nesse processo vai formando sua própria imagem pessoal e a sua visão como profissional que tão importante é no momento da sua realização como profissional de ensino”. (p.150). E se considerarmos que a experiência é fonte da autoformação, mas que nem sempre resulta em crescimento profissional, o autor indica que juntamente com a autonomia são necessários:

> [...] outros elementos, entre eles a participação nessa problemática, que significa a adaptação às situações mutáveis; o primeiro passo é, assim, a própria identificação das situações mutáveis. A percepção da mudança passa pela identificação da necessidade de mudança, e isso faz com que sejam assumidos novos papéis sendo as práticas adequadas estabelecidas em função dessa percepção das condições contextuais mutáveis. (MARCELO, 1999, p.150).

Esse processo envolve reflexão sobre o próprio trabalho e sobre si. E na nossa interpretação das narrativas, as *ações autoformativas* são consideradas como um elemento categorial que se configura e se dimensiona com as *ações interformativas*, que por sua vez também se apresenta como elemento categorial na investigação. Esses elementos categorias pode desencadear a *atividade docente de estudo* e contribuir no desenvolvimento profissional e pessoal das professoras egressas.

Evidenciamos que os motivos que geram e direcionam essas ações são variados e intrínsecos, mas são influenciados pelos contextos em que se inserem. As professoras constroem sentidos acerca dessas ações de acordo com suas concepções já consolidadas que, por sua vez, podem ser [re]significadas, considerando que dessas ações formativas possam decorrer a atividade docente de estudo.

Desse modo, o processo de aprender a docência envolve a participação e o compartilhamento entre professoras e também entre instituições, como evidenciamos nas narrativas de Ágata, Jade e Esmeralda:

> Eu procurei participar mais de grupo de pesquisa dessa área, para poder interagir mais, me aprofundar mais nas leituras, procurei pessoas que já tiveram experiência. Até uma amiga minha me deu muito suporte no início porque eu não tive experiência nenhuma. E acho que isso foi o que ajudou bastante. Fui atrás! Fui, busquei. (Ágata)

> Dai a gente viu, dai a gente se constituiu, escreveu um projeto e tudo como um espaço de formação continuada. Que é uma formação nossa, que a gente discute, que a gente a vai se formando. E também como uma questão voltada para as crianças, trabalho compartilhado entre nós e voltado para as crianças. (Jade)

> [...] quando eu cheguei à escola, graças ao trabalho colaborativo das minhas colegas, nós conseguimos chegar a um consenso: "A*h! vamos por aqui, vamos por aqui*". (Esmeralda)

Essas variáveis deixam claro que o processo formativo docente, "[...] engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos", e

isso significa que os sujeitos envolvidos são tanto os “que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência”. (ISAIA, 2006, p.351). E por suas características de natureza social, as atividades interpessoais desenvolvidas na preparação ou ao longo da carreira pautam-se em interação com interesses e necessidades coletivas, que são comuns ao grupo.

Essa perspectiva de trabalho coletivo envolve *ações formativas interpessoais*, e possibilita a mobilização e o compartilhamento de saberes e fazeres. O espaço para compartilhar, discutir, estudar que a professora Cristal encontrou na escola era a reunião pedagógica. A escola se organizava para possibilitar aos professores tempo para o planejamento semanal, mas ela sentia falta do espaço de discussão e formação coletiva, tendo em vista que nem sempre há condições para que ocorram encontros coletivos, de modo a possibilitar a reflexão e o compartilhamento de novos saberes e fazeres oriundos das suas ações, como manifesta Cristal.

> Tinha uma vez por mês, a reunião pedagógica da escola. Não estava prevista na carga horária do professor. Não tinha espaço para formação. [...] Tinha uma vez por semana, e a escola se organizava para dar esta hora planejamento. (Cristal)

A professora Cristal continua narrando que seu interesse e necessidade de dialogar não foram satisfeitos, tendo em vista a divergência de pontos de vista acerca do trabalho a ser desenvolvido nas turmas de 5º ano da escola. Nessa mesma direção, as situações e dilemas que desafiam a professora Ágata nem sempre é solucionada com outras colegas professoras, pois o envolvimento é incipiente, mas ela conta com a colaboração da coordenadora da escola em que atua, que ela considera como muito importante no seu processo de se constituir na docência.

Cristal e Ágata expressam suas ideias referindo que:

> Eu tentei no início planejar com minha colega de 5º ano, mas ela não se mostrou muito aberta para isso [...] Nós chegamos a estar juntas algumas vezes, mas não deu certo. Não deu certo porque ela não aceitava muito as atividades que eu levava. [...] Eu sempre trabalhei muito em grupo e trabalhei muito com pesquisa. Pesquisa em casa, eles faziam questionário, entrevista, entrevista com vizinho, com pai. Pesquisa na internet, pesquisa em livros. (Cristal)

> A escola tem demonstrado muito positiva, principalmente, com o circuito de jogos, com as práticas, porque é algo que até que não estava acontecendo na escola. [...] Como eu estou chegando [...] a gente não tem abertura, até... Mas essa articulação com o grupo não tive ainda para falar do meu trabalho. Eu sinto

> muita falta disso, de compartilhar ideias, de compartilhar o que está sendo trabalhado em outras turmas, isso, às vezes, não ocorre. Então isso me deixa um pouco frustrada também. [...] Uma supervisora dos anos iniciais que é quem me ajuda muito assim, que é quem acompanha mais de perto o meu trabalho. (Ágata)

É possível elucidar como a *atividade docente de estudo* vai se organizando, a partir da experiência de ser professora, nos espaços e tempos de interlocução pedagógica que se traduzem nos trajetos formativos. Esse entrelaçar entre as dimensões inter e intrapessoal mostram como se estabelecem os processos formativos.

As escolhas feitas na formação inicial entre ser bolsista de iniciação científica ou bolsista de estágio extracurricular evidenciam os modos como foram conduzidos ou aprendidos, a partir desses processos formativos. O modo como as professoras se colocam e se posicionam nas suas escolhas influencia no seu processo de se constituir na docência.

> Para compreender melhor o valor da atividade de estudo é importante é importante enfocá-la como atividade integral. O indivíduo tem a responsabilidade de organizar a atividade, pensando sobre os objetivos das ações, os procedimentos e a utilidade dos materiais a serem explorados, aprendendo a autorregular seu próprio comportamento, avaliando e controlando os meios utilizados para desenvolvê-la. (BOLZAN, 2009, p.68).

As experiências, como condição do fazer, supõe elaboração de sentidos que possibilitam ao sujeito transformá-las em vivências significativas, de acordo com seus modos de apropriação. Os motivos que as mobilizam a estudar e aprender.

Para Isaia (2006), as “iniciativas formativas não podem estar desvinculadas de ações autoformativas decorrentes de uma necessidade conscientemente constatada pelos próprios docentes”. (p.352). Os responsáveis pela organização e desenvolvimento de programas de formação precisam considerar a pertinência e as especificidades inerentes ao grupo de docentes.

A interformação docente desenvolve-se entre os próprios professores, caracteriza-se pelas atividades interpessoais, “vinculadas a professores conscientes de sua atuação como formadores de outros profissionais e a um projeto institucional de formação”. (ISAIA, 2006, p.352). Evidenciamos que há carência de iniciativas e de condições organizacionais da educação básica em desenvolver propostas de formação continuada que possam legitimar o trabalho pedagógico no lócus de produção das práticas escolares.

No sentido de superação dessa tendência e de ampliação das condições do diálogo interinstitucionais, Tardif (2014) defende a necessidade de construir nos cursos de formação de professores, “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas”. (p.23, grifos do autor). Essa interlocução traz à discussão as relações dos professores com os saberes docentes, envolvendo os saberes “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (p.36).

Essa perspectiva de articulação e continuidade nos remete aos estudos de Marcelo (1999), que apresentam princípios da formação de professores que contribuem na elaboração do conceito: a formação como um *continuum;* integração da formação de professores com outros processos que promovam mudança; inovação e desenvolvimento curricular, reconhecimento da necessidade de associar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional escolar; articulação e integração entre conteúdos acadêmicos/disciplinares e aqueles relacionados à formação pedagógica dos professores; integração teoria-prática; necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e a etapa ou modalidade de educação em que atuará como docente; e a individualização como elemento dos programas de formação de professores, considerando que aprender a ensinar não é um processo homogêneo para todos os sujeitos, exigindo a necessidade de estar vinculada aos interesses e às necessidades dos participantes.

A professora Esmeralda manifesta que:

> Por isso a necessidade de quando estar na Educação Básica não abandonar a academia, porque não é criticar a academia, também tem muito do interesse do profissional. É muito fácil tu dizeres: “A*h, eu não aprendi*”. Mas aí eu sempre comento: “T*á, mas e tu já buscaste?*”. [...] Mas vai muito do interesse. (Esmeralda)

As atividades docentes exigem das professoras identificação das necessidades e demandas, para buscar, de modo intencional, os meios para a sua concretização. Isso significa dizer, que para aprender não é suficiente intenção, mas mobilização e autoregulação do próprio processo, sendo que as discussões com os colegas nos encontros de formação podem desencadear esse processo que se consolida na atividade intrapessoal. A partir dos desafios, as professoras são

instigadas a retomar as próprias concepções, os saberes que sustentam as ações, para avançar na produção de um novo conhecimento, de modo ativo e criativo, ou seja, não se limitar ao já vivido, ousar encontrar soluções. Para Vygostki (2011), a projeção da atividade humana se evidencia na imaginação, combinação, modificação e criação de algo novo.

Evidenciamos que nem todas as professoras têm espaços coletivos de construção e compartilhamento de conhecimento com seus colegas, mas todas tiveram iniciativa para encontrar soluções por meio de ações autoformativas. As ações interformativas aconteceram nos espaços escolares e da universidade, revelando os pontos e contrapontos entre essas instituições e suas funções formativas.

3.3 DOCÊNCIA COM A INFÂNCIA

Ao longo dos seus processos formativos e profissionais, as professoras egressas constroem sentidos da e na docência, que trazem à tona as ideias e os valores que sustentam suas escolhas, a partir das suas interações em contextos diversos. Ao narrarem vivências marcantes, os motivos que as mobilizaram a escolher o curso de Pedagogia, revelam sua opção pela docência. Para a maioria das professoras este processo que foi se constituindo e pensado desde a infância, pelas vivências familiares e/ou escolares, e apenas para uma professora a escolha ocorreu de maneira aleatória.

As egressas têm lembranças significativas dos modos como os professores formadores organizavam e desenvolviam suas aulas nas disciplinas que compõem a matriz curricular nos cursos de Pedagogia e também como algumas professoras na educação básica tinham posturas autoritárias em relação aos processos de ensino e de aprendizagem vivenciados. Se por um lado esses modelos são inspiração para as professoras egressas, com os quais se identificam, por outro lado, algumas situações narradas e vivenciadas exigem problematização dos aspectos que elas reconhecem como necessários de serem superados.

Para a professora Safira, o modo como os professores formadores organizam e dinamizam as disciplinas são fundamentais para a constituição docente. As experiências narradas favorecem a elaboração de sentidos da docência, nos

espaços de estudo e discussão na universidade, colocando em destaque os vínculos entre sujeitos e os nexos estabelecidos entre os estudos e discussões teóricas e as possíveis ações na prática escolar. Em suas ideias:

> As professoras que eu mais lembro, que eu mais faço referência e eu sei que me constituíram e me constituem como professora [...] são aquelas que tiveram experiências na escola básica também. Então além do teórico, elas traziam suas experiências, contavam histórias [...]. Todo texto, toda discussão, elas tinham uma história que remetia lá quando eram professoras na educação básica. E isso ia ilustrando o nosso imaginário, do ser professor, de se constituir como professor. (Safira)

Em contrapartida, algumas vivências na escolarização básica da professora Cristal repercutiram na sua compreensão do processo de aprendizagem infantil, pois ela considera que sabia a tabuada quando criança, mas o modo como esta era exigida pela professora, de maneira imprópria, deixava-a nervosa e com isso não conseguia responder de acordo com as exigências da professora.

> Eu tinha sete anos. E eu lembro que eu chorava desesperadamente, não queria ir para a escola, porque eu sabia que ia ficar de castigo, quando chegasse à aula. Porque todo início de aula a professora tomava a tabuada, e se não soubesse, se tu errasses uma, ela tirava tua cadeira e tu ficavas a aula inteira de pé. No canto da sala. Então eu fiquei muitas vezes, e não era por não saber, mas eu acho que aquele nervosismo, que aquela ansiedade ajudava tu errares. (Cristal)

As narrativas contribuem para ampliar as discussões das relações vividas e refletidas nas práticas escolares e universitárias das egressas. A reflexão acerca dessas práticas exige tomada de consciência sobre os modos como olhamos para a infância e para as crianças, e com isso assumindo escolhas e oportunidades de desenvolver novas capacidades e desencadear novos modos de compreender a docência com a infância. As demandas da infância alteram-se em decorrência de muitos fatores, dentre eles os culturais e econômicos, e que influenciam os modos de vida na sociedade. Na narrativa a seguir, evidenciamos que a professora Safira percebe essas demandas nos anos iniciais do ensino fundamental, referindo-se à necessidade de buscar novos materiais que deem conta desse contínuo aprendizado, das crianças e das professoras.

> Inicialmente *(curso de Pedagogia)* dá conta, porque eu acredito que as nossas demandas elas vão aumentando conforme a gente vai vivendo a carreira, vai se

> apropriando desse espaço, dessa carreira do ser professor. Mas como as crianças vão mudando, o espaço vai mudando, quanto mais a gente oferece para as crianças esses materiais escritos, mais elas querem saber, mais elas querem coisas novas. Isso vai se alterando, a gente também tem que ir se alterando durante esse processo, buscando materiais novos, lendo mais, lendo outros autores. Esse aprendizado, essa busca, essa pesquisa, ela não termina, nunca. A gente está em constante aprendizado, nunca está pronto, nunca está formado. Está sempre se construindo. (Safira)

Faria (2005) defende que os cursos de Pedagogia integrem a formação de professores para atuar com crianças de zero a dez anos de idade, que considerem o que é próprio e característico da educação infantil, e também dos anos iniciais. Não basta antecipar o que é proposto nos anos inicias para as crianças da educação infantil para “garantir o direito e o prazer de ler e de escrever mais tarde”. (p.122).

Para a professora Cristal, o cuidar e o educar são as bases da docência na educação infantil e nos anos iniciais, levando em conta as especificidades e as continuidades desses processos pelos quais as crianças vivem suas infâncias institucionalizadas. “[...] O cuidado é um traço marcante da profissionalidade docente na educação infantil, não por ser exclusivo das relações educativas com as crianças pequenas, mas por ser a atenção uma prerrogativa da educação em espaços coletivos”. (COUTINHO, 2013, p.11).

A professora Ônix também traz à discussão o educar e o instruir, como problematização à educação da infância, levando consideração as interações e a autonomia das crianças.

> Para mim o cuidar e o educar. O cuidar está sempre, ele perpassa todas as idades. Claro que na educação infantil o cuidado é maior, do que nos anos iniciais. Porque na educação infantil elas são menores, elas têm uma demanda maior de cuidado. Para mim o cuidar na educação infantil é muito importante. O brincar, eu considero que as crianças precisam ter esse espaço do brincar, e uma coisa, é essa ruptura que está vindo da pré-escola para o 1º ano, essa ruptura de que no 1º ano elas não são mais crianças, elas deixam de serem crianças imediatamente. Elas têm que copiar, elas têm que copiar do quadro, elas têm lista de conteúdos para dar conta, e acaba a infância ali. Elas não podem mais brincar. Essa é uma ruptura muito grande da criança. Na educação infantil elas têm o espaço de brincar e chegam ao ensino fundamental e não podem mais brincar. Por quê? (Cristal)
>
> [...] Eu tenho percebido de fato a importância da criança estar na escola, mas eu também ao mesmo tempo fico pensando que tipo de escola que a gente tem, e que de fato vai favorecer o desenvolvimento das crianças. Porque se são aquelas escolas, em que as crianças ficam, por exemplo, as menorzinhas, cada uma no seu berço, que elas não têm a possibilidade de interagir com as outras, a não ser por meio das grades dos bercinhos, em que as professoras não dão

> liberdade para que elas se comuniquem, briguem e resolvam seus conflitos, então eu fico pensando que educação é essa da infância. Eu acho que há uma divergência no que é educar, se o educar é só eu instruir a criança para fazer certas coisas, o que engloba essa educar, e o que é a infância. (Ônix)

Por que há práticas de escolarização que desconsideram viver a infância no ensino fundamental? “Por que não ter mais tempo para brincar, conviver, ouvir histórias, conversar, construir mundos?” Craidy e Barbosa (2012, p.33) questionam. Nessa direção, as autoras referem que as etapas da educação básica têm diferenças e singularidades e, nesse sentido, elas afirmam: “creche, pré-escola, anos iniciais, anos finais, ensino médio têm objetivos diferentes, mas podem, e acreditamos que devem, estar articulados organizando a continuidade formativa [...]. Antecipar é muitas vezes perder tempo e não ganhar tempo” .(p.35). As crianças que frequentam as escolas são desse século, mas as práticas são de instrução da leitura e da escrita, arraigadas aos propósitos dos séculos passados.

> Claro que o contato com a leitura e a escrita é desde que nasce, praticamente, que elas *[crianças]* têm contato com a leitura e a escrita. A obrigatoriedade de alfabetizar, de ter que sair lendo, isso eu não concordava. Tinha o quadro negro na sala de aula, e tinha as classes, numa turma de pré-escola, para mim, aquilo era fora da realidade. Eu sempre dizia: Elas têm que ser crianças, espaço para brincar. (Cristal)

> [...] Nossa cultura é uma cultura escrita, e inserir a criança na cultura escrita depende do contexto. Têm crianças que se as vivências em casa não são de exploração de livro, de revistas, mas isso não quer dizer que elas não olhem placas, se os pais são catadores, que elas não olham para os rótulos, que estão ali, porque as crianças já estão inseridas numa cultura escrita. Eu acho que o experimentar a cultura escrita, é o viver a cultura escrita, que a gente já está inserido, que nasce em uma cultura que tem a escrita como base, precisa então experimentar, viver essa cultura escrita. Então esse que eu acho que é o papel da escola. (Ônix)

E o que é possível fazer para garantir essas continuidades sem desconsiderar as especificidades dessas experiências? Kramer (2007a) nos desafia a pensar que a criança: cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade; é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história; subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição; pertence a uma classe social.

A partir dessas ideias entendemos as crianças nas suas singularidades, nas suas diversidades, nos seus jeitos de ser e de viver, concordando com Sarmento (2009) que “a condição social da infância é simultaneamente homogênea, como

categoria social por relação com outras categorias geracionais, e heterogênea por ser cruzada pelas outras categorias sociais". (p.23). As crianças são ativas e participativas, e suas condições e possibilidade de viver a infância deixam claro que nas interações sociais constroem sentido e interpretam o mundo, produzindo cultura. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Nas experiências e interações fica evidente que as crianças são capazes de agir e de refletir sobre suas vivências e sobre o que produzem. A produção simbólica é configurada pelas crenças, valores, representações que se produzem/reproduzem em sistemas organizados. As condições sociais da infância são referências fundamentais na construção de propostas que considerem as crianças como atores sociais, de direitos e que produzem cultura, em processo de criação, transformação e reprodução. A capacidade das crianças permite que "formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia". (SARMENTO, 2005, p. 373).

Voltamos nosso foco aos estudos de Geertz (1989), que a partir da antropologia, definem a cultura como: ["...] estruturas de significado através das quais os homens dão forma à sua experiência". (p.135). Esse conceito de cultura possibilita compreender os vários significados atribuídos às coisas, aos artefatos, aos instrumentos, aos signos, que permitem as interações humanas. As crianças nas relações sociais com seus pares e com os adultos convivem e criam múltiplas formas de expressar e interagir com e no mundo cultural. Assim, a infância pode ser entendida como a condição social das crianças, na perspectiva relacional e geracional, de participação, de interação, crianças como sujeitos de direitos e produtoras de culturas. São os contextos socioculturais e as singularidades das crianças, que caracterizam os diferentes modos, tempos e condições de ser criança e viver a infância. Nesse sentido, é fundamental,

> [...] no processo de constituição da identidade pela criança, possibilitar experiências que contribuam para que ela se signifique como sujeito numa cultura. Fazem-se durante todo o tempo em que se relacionam com ela, seja por meio da fala, do toque, do olhar, dos gestos, das posturas, da escuta, da proposição de uma multiplicidade de experiências que permitem à criança se diferenciar e refletir sobre si mesma e sobre sua relação com os outros, com o meio e a cultura. (FARIA; SALLES, 2012, p. 59).

Nosso olhar para as crianças, suas interações, experiências e brincadeiras está enraizado nos significados que construímos sobre suas potencialidades, necessidades, preferências e vontade de aprender na infância. Com certeza as crianças aprendem mais quando conseguem se envolver plenamente na atividade, com um grau de exigência maior ao que já sabem e conseguem realizar. Caso contrário torna-se repetição de algo já aprendido. O desafio é organizar intencionalmente atividades, em pequenos grupos ou com toda a turma, que desafiem as crianças a desejarem aprender, reconhecendo que são necessárias mobilização e interação nesse processo, considerando que a interação pode ser advinda do outro que auxilia e colabora, companheiro mais ou menos experiente, ou de uma representação simbólica.

Evidenciamos, na narrativa da professora Ametista, que a criança inicia o processo de representação pelo desenho, por isso para uma criança que está no maternal, com dois ou três anos de idade, não tem sentido desenvolver habilidades viso-motoras preparatórias para tarefas de cópia e reprodução, que por si só já são consideradas inapropriadas no processo de apropriação e ampliação do repertório cultural. Essas tarefas não são significativas e estão atreladas a um entendimento de repetição de um modelo supostamente adequado às crianças.

> [...] Ela não precisa fazer tudo da forma que o adulto quer que ela faça. Não precisa repetir e fazer a perfeição que foi planejada pelo adulto. Mas que ela tem uma forma própria de ser, e cabe ao adulto que está com ela entender essa forma e propor novos desafios para ela avançar, que começa no desenho. (Ametista)

Como afirma Faria (2005), a escrita não “é a única forma de expressão, nem a única forma de grafia do ser humano, nem das crianças, nem dos adultos”. (p.124). A polêmica que a autora gera é no sentido de provocar a reflexão das especificidades das práticas na educação infantil, de ser professora, mas não ensinar conteúdos específicos: o que nós disponibilizamos às crianças para lerem o

mundo e inventá-lo? “[...] A ideia é de que, quando for para o papel, não se tire a tridimensionalidade do que está fora do papel, a alegria e o movimento”. (p.138).

Para a professora Ônix, a criança tem o direito de se expressar de diferentes modos,

> [...] a educação infantil tem suas especificidades que é principalmente a autonomia da criança, permitir que ela consiga se expressar de diferentes maneiras. (Ônix)

A professora Ametista reitera que a escola é espaço de relações, e as experiências não tem objetivo de sintetizar e simplificar, mas estão em contínuo fluxo de relação com o outro e com o conhecimento de mundo, das coisas da natureza, da cultura, de ampliar as possibilidades de inserção e exploração de diferentes formas de expressão.

> Eu acho que a parte mais importante da escola é o espaço de relação entre as pessoas, e nessa relação existe a troca do conhecimento, que não é só o conteúdo, que não é só conhecimento científico. Mas é conhecimento de mundo, conhecimento de cultura, é troca de experiências. Conversar com o outro e estar aberto para receber o outro também. (Ametista)

Nesse sentido, as relações geracionais, crianças e adultos, exigem reflexão das concepções, funções e práticas docentes na creche, pré-escola e nos anos inicias do ensino fundamental, sendo nossa responsabilidade, como professoras, dialogar e contextualizar o trabalho pedagógico desenvolvido. Essa reflexão nos remete à transformação das crianças em alunos, que se “inicia com a construção de um tipo de pensamento: sequencial, linear, formulado a partir de causas e efeitos” afirmam Barbosa e Delgado (2012, p.118), e de “atender ordens, de absorver conteúdos escolares fragmentados, de sedentarizar-se” (p.119), complementam as autoras.

> Os significados da infância [...] são extraídos da própria experiência e da vida cotidiana, que ao ser assimilada, é reproduzida. As crianças e os alunos são pensados por nós adultos, desejamos que cheguem a ser de uma forma determinada e os vemos segundo as categorias cognitivas e sentimentais que elaboramos. [...] A infância é objetivamente heterogênea porque existem infâncias socialmente diferentes e desiguais. (SACRISTÁN, 2005, p.21-22).

É relevante destacar que as concepções de infância e educação da infância nos espaços institucionalizados, exigem-nos pensar em quais propostas são mais

coerentes com as concepções de crianças que estamos defendendo. A continuidade no processo de constituição das crianças, com especificidades inerentes ao seu desenvolvimento, são destaques nas narrativas da professora Ametista. Para a professora Ônix, as crianças vivenciam experiências que são diferentes das gerações que as antecederam, e entre crianças há variações que são decorrentes das possibilidades de interações e brincadeiras com seus pares, em diferentes tempos e espaços.

> Eu acho que a infância é um contínuo, o que vai mudar é que vão se apresentar questões diferentes de acordo com a idade das crianças. Situações diferentes, dos anos iniciais e da educação infantil, que estão relacionadas ao desenvolvimento do indivíduo, pela idade, até. Pela idade e pelas relações que se estabelecem, pelos interesses das crianças. (Ametista)

> A gente vem observando essa infância que vem se modificando, e que a infância de hoje, do meu sobrinho, é completamente diferente da infância que eu tive, eu estava muito mais na rua do que ele, que ele brinca mais na rua do que outras crianças que vivem só dentro do apartamento. As experiências de infância são bem diferentes, e eu acho que a escola precisa minimamente dar conta dessas experiências que elas não têm em casa, de interagir com os outros, de brincar. (Ônix)

Às surpresas e aos desafios em atuar com crianças, sujeitos que trazem a novidade ao nascer em uma nova geração, estão implícitas as marcas da cultura e das nossas próprias vivências infantis. O protagonismo das crianças é compartilhado com o protagonismo das professoras, nos tempos e nos espaços de vida na escola: educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Para compartilhar é preciso sensibilidade: no olhar, na escuta diária, na participação, na interação, nas brincadeiras, nas aprendizagens e no desenvolvimento, infantil e adulto. A disponibilidade e os vínculos entre sujeitos são essenciais na construção do conhecimento de mundo; nos planejamentos, organização dos espaços e seleção e organização dos materiais, brinquedos, jogos, livros, enfim, tudo o que é possível para compor uma prática reflexiva e comprometida com princípios éticos, políticos e estéticos.

Torna-se evidente a complexidade das relações com o universo cultural e das interações das crianças com seus pares ou não, significando suas ações, buscando diferentes modos de se comunicar, expressar, registrar, entender e se fazer entender. Defendemos que as *culturas da infância* envolvem tanto as brincadeiras que são iniciadas, com intencionalidade propositiva, participativa e interativa pelas

professoras, como aquelas em que as crianças de livre inciativa, criam, reproduzem e transformam o que está disponível culturalmente. A produção é ilimitada, combinação de linguagens, envolvendo som, cores, palavras, aromas, movimentos, formas, texturas e sentimentos. Essa produção e criação infantil, quando disponível às condições para as crianças, abarcam os espaços e os tempos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ágata manifesta:

> Hoje eu tenho nos anos iniciais muitas crianças que não tiveram contato com a educação infantil, então muitas nem alcançam os pezinhos debaixo da mesa. Então eu acho que olhar para essas crianças e compreender: "B*om, o grupo é esse, essas crianças algumas tiveram contato com a educação infantil outras não, então o que eu posso fazer para que elas experimentem essa fase tão importante de descoberta, também, dos anos iniciais?*". (Ágata)

Com a expansão do círculo social da criança, ela passa a interagir com outros interlocutores e amplia suas possibilidades de comunicação e expressão. O ingresso na escrita e nas culturas do escrito é o título da obra organizada por Ferreiro (2013) em que se discutem as mudanças tecnológicas e os modos como as crianças entendem e refletem acerca das manifestações do escrito, considerando o processo de psicogênese da língua escrita.

Ao dar enfoque ao sujeito da alfabetização, os docentes buscam entender o processo vivido pelas crianças, suas hipóteses. "A escrita tem um duplo valor social, por um lado, como meio para o exercício da autoridade, do poder; por outro, como jogo de linguagem, a ficção literária ou a poesia". (FERREIRO, 2013, p.31).

As trajetórias formativas são o destaque para a professora Ágata, que ao longo da formação inicial atuou como bolsista em escolas de educação infantil. Na sua narrativa, ela relaciona sua concepção de infância e criança com sua inserção profissional em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental.

> Eu considero toda a minha trajetória na educação infantil o suporte de tudo aquilo que eu acredito, do que é ser professor hoje. Então, isso, me deu segurança para poder dizer: "*Eu sei o que eu estou fazendo!*" [...]. Eu acho que a experiência na educação infantil é algo muito valioso que eu considero que quem trabalha nos anos iniciais deveria ter o contato antes com a educação infantil. Porque tu vais para os anos iniciais com uma concepção diferente do que é criança, do que é o tempo da criança, tu vais compreender a infância e valorizando isso também. (Ágata)

Por sua vez, a professora Ônix, quando ingressou na escola de educação infantil, onde atua desde 2012, se deparou com as especificidades da docência com as crianças da pré-escola, exigindo estudar mais, fazer leituras que dessem conta das necessidades vivenciadas naquele momento.

> [...] Eu sentia muita necessidade de estudar sobre sexualidade, sobre o choro, ou sobre o uso da chupeta. Eu sentia a necessidade porque eu estava vivendo aquelas coisas. Como trabalhar com as crianças os conhecimentos científicos, como organizar um projeto, essas necessidades mais práticas, e eu lia bastante sobre isso. (Ônix)

E os motivos que mobilizam a professora Ametista na escolha pela docência com as crianças são variados e também relacionados ao universo a ser descoberto, à abertura ao novo.

> É a curiosidade, são coisas, é descobrir que sempre são novas as coisas, estar descobrindo, estar perguntando, estar sempre em movimento. E as crianças são muito mais abertas também, para aprender, para conversar coisas que às vezes parecem absurdas, mas que te fazem pensar sobre outras coisas, é divagar. Até porque os adultos são mais rígidos, e é mais difícil de conseguir. É mais fácil tu seres taxada de maluca, de sonhadora, de qualquer coisa, eu acho mais difícil trabalhar com adultos. (Ametista)

Duas professoras egressas, durante seu trajeto na formação inicial, participaram de projetos de pesquisa mais vinculados à educação superior. A docência com a infância não foi o mote principal durante o percurso, e essas escolhas direcionam os olhares e a leitura para os estudantes e aos processos formativos dos professores vinculados à educação superior. Na formação inicial e no Mestrado em Educação surgiram, para a professora Esmeralda, muitas oportunidades para pesquisar a formação de professores, atuando, inclusive, em cursos internacionais. Quando percebeu a necessidade de se inserir na educação básica, buscou outros espaços, mas não se desvinculando da universidade.

> [...] Eu sempre tive essa necessidade de me inserir na Educação Básica, mas acabavam surgindo outras oportunidades na universidade. Então eu procurei priorizar e investir na Educação Superior, que é o meu foco, e daí sim quando eu vi que esgotou as possiblidades, terminei o Mestrado, o que vou fazer desse tempo? Sem parar de estudar, aí eu resolvi me inserir na Educação Básica, mas nunca desvinculada da universidade. (Esmeralda)

> [...] Só fui para a escola depois que eu me formei. Durante o curso eu gostava muito da pesquisa, sempre gostei muito de ler. Então desde o início, eu entrei no primeiro semestre: *"Se eu continuar o curso eu quero fazer mestrado, eu quero ir*

> *para essa área"*. Então eu já entrei com objetivo bem específico. Durante o curso inteiro eu me envolvi em pesquisa, não para a sala de aula, eu não tinha muito interesses em ir para a escola. (Jade)

As concepções das professoras egressas sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita sinalizam os modos como organizam seu trabalho pedagógico, considerando as crianças como sujeitos ativos e que estão em processo de elaboração conceitual, cultural e social.

Esmeralda e Jade manifestam:

> [...] Quando a criança identifica essa combinação das letras, dos sons produzido por ela, e ainda mais, produz um significado [...]. Então eu acredito que é quando ela já formula suas hipóteses, com mediação do professor, e quando ela vai fazendo essas relações entre letra e som. Eu lembro que quando eu aprendi a ler foi a palavra refrigeração [...]. Eu li assim: "*re-fri-ge-ra-ção i-gua-çu, mãe é isso que está escrito?*" [...] Quando a criança faz essa relação do significado, do significante, tem uma letra, o som formado dá tal combinação e eu consigo produzir uma lógica, um significado. (Esmeralda)

> [...] É importante olhar esse processo das crianças desde o início. A questão que vai passando, passando por etapas, então aí representa, consegue entender que a coisa pode ser representada, então vai representando [...] com desenho, fazendo as bolinhas, vai enchendo o escrito, sabe que aquilo ali representa algo. E isso a criança vai construindo. Depois vai se dando por conta das letras iniciais, letra índice, aí o P do papai, a própria escrita do seu nome. Tudo isso a criança vai se apropriando aos poucos e que o professor tem que ir desafiando a criança a pensar sobre aquela escrita. Ela vai entrando nas crises, a criança vai se dando por conta que a palavra escrita a gente pode fragmentar, então escreve de maneira silábica, vai colocando três letras *[para representar um nome com três sílabas]*. Vai se dando conta que não, está faltando alguma coisa. (Jade)

A escrita como sistema de representação apresenta convenções que precisam ser apreendidas, exigindo sistematização do processo de ensino e de aprendizagem. A criança vivencia experiências com a leitura e a escrita, que são a expressão da cultura escrita, e como tal é social, o que torna a escola um espaço e tempo privilegiado para seu desenvolvimento, mas não exclusivo. Esse entendimento permeia as narrativas das professoras egressas, que compreendem a cultura escrita como uma construção sociocultural. Com esse respaldo, sustentam as propostas a partir dos usos e funções sociais e culturais da leitura e da escrita.

Cristal explicita que:

> A escola está se apropriando do aprendizado da leitura e da escrita, como se fosse dela. A criança começa a alfabetização dela muito antes de ingressar na escola. A alfabetização é cultural, ela é social. Ela começa desde que está na barriga da mãe. Se a mãe conta historinhas para ela, já começou ali. Quando ela vai no centro com a mãe e vê o letreiro do ônibus, ela vai no mercado, ela vê o catálogo, ela vê as embalagens dos produtos, o cupom fiscal. É um contato com a cultura escrita. E já é o início de um aprendizado. Então eu acho que esse negócio que a escola que é responsável, ela não é responsável, a apropriação da língua escrita começou bem antes. Aquele primeiro contato que ela teve. (Cristal)

Ferreiro (2007) alerta sobre o controle da escrita relacionado às práticas de poder, defendendo a desconstrução da ideia de leitura como decodificação e a escrita como repetição de traços e sinais. Nesse sentido é necessário considerar, na organização trabalho pedagógico, a construção de significados e sentidos da escrita como objeto cultural, e as crianças como capazes de pensar, aprender e participar ativamente das práticas sociais.

3.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A INFÂNCIA

> No contexto das políticas de Educação Infantil destaca-se a visão da criança como cidadão, sujeito de direitos, entendida como produtora de cultura e que é produzida na cultura. A experiência e a formação cultural de crianças e adultos são marcas que devem nortear as propostas pedagógicas de Educação Infantil, as práticas cotidianas e os projetos de formação de professores e gestores. (KRAMER, 2010, p.114).

Nesse sentido, diferentes áreas do conhecimento colaboram para se pensar a educação na infância, considerando as mudanças e as exigências da contemporaneidade. A responsabilidade social pela educação das novas gerações tem gerado conhecimentos pertinentes às culturas infantis, à linguagem, ao desenvolvimento, ao trabalho com os bebês e à formação do leitor. Os debates acerca do processo de apropriação da língua escrita, da alfabetização e letramento são polêmicos e trazem à tona a diversidade de perspectivas de referencial e interpretação para o campo da cultura escrita na infância. A partir dessa confluência de conhecimentos construídos acerca da cultura escrita, é pertinente considerar que os pesquisadores da área também contribuem com consultorias e assessorias ao Ministério da Educação (MEC) na orientação qualificada para a formulação de

políticas públicas, que são expressas por meio de resoluções, decretos e documentos legais.

No Brasil, o grande marco da educação ocorreu com a Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), que incluiu a Educação Infantil, creche e pré-escola, como primeira etapa da educação básica, seguida do ensino fundamental e ensino médio, e já sinalizava para um ensino obrigatório de 9 anos, a iniciar-se aos 6 anos de idade. Em 2001, com o Plano Nacional de Educação, o ensino obrigatório de 9 anos tornou-se meta a ser alcançada. E com a Lei Federal nº 11.114/2005, foi modificada a redação dos artigos 6º, 30º, 32º e 87º da LDB 9394/96, tornando obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 6 anos de idade no ensino fundamental.

As mudanças nesse período, envolveram também recursos do FUNDEB[70] para as creches, ampliação do acervo de obras de literatura para as bibliotecas públicas escolares, e ampliação da obrigatoriedade de matricula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, expressa na Emenda Constitucional 59/2009, que instituiu a obrigatoriedade de matrícula escolar dos quatro aos dezessete anos de idade. Deste modo, é preciso olhar atento para se compreender as demandas das crianças na contemporaneidade e as exigências para qualificar o trabalho pedagógico com a infância, crianças de zero a dez anos de idade, por meio da formação inicial de pedagogos.

As crianças são ativas e capazes de expressar seus interesses e necessidades, e quando contempladas no planejamento, na organização dos ambientes, tempos e nas escolhas dos materiais para as atividades infantis, potencializam a ampliam as aprendizagens, infantil e docente. Na educação infantil, as propostas pedagógicas devem observar “a indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”. (BRASIL, 2010, p.19). Nesse sentido, as interações e brincadeiras, eixos do currículo, são organizadas e articuladas de modo que:

> favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

[70] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período 2007-2020.

> Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2010, p.25).

Os contextos atuais de vida das crianças ampliaram as formas de interação com a cultura escrita, em suas múltiplas manifestações, por meio dos jogos, filmes, músicas, gêneros e suportes textuais, sejam eles impressos ou virtuais. Em muitos aspectos, a interação nesses meios estimula interesses e expectativas dinâmicas que muitas vezes supera os entendimentos que os pais e professores têm a respeito dessa construção pelas crianças na educação infantil. Pensar sobre as inserções das crianças nessa cultura letrada, globalizada e informatizada, significa pensar nas relações que ela estabelece com os elementos constitutivos dessas culturas e nas exigências escolares que dela decorrem.

As crianças têm domínio rápido das tecnologias, no entanto, quando são convidadas às brincadeiras, mergulham com intensidade, revelando que suas aprendizagens estão diretamente vinculadas ao meio em que convivem e participam e aos estímulos e às oportunidades disponíveis. Nas atividades que envolvem cultura escrita é possível a apropriação e ampliação de um repertório linguístico que nasce na oralidade e vai constituindo o processo de construção da leitura e da escrita na nossa cultura.

No que se refere às praticas pedagógicas com a infância, evidenciamos nas narrativas das egressas, que os processos formativos impulsionam e geram a aprendizagem docente, perpassando diferentes etapas ou momentos da vida acadêmica e profissional. A partir dessa matriz formativa, a produção dos sentidos elaborados pelas professoras na organização do trabalho pedagógico com as crianças, seus saberes da experiência e [re]significam os modos do pensar e do fazer docente, a partir das demandas que se apresentam.

A criança vivencia experiências com a leitura e a escrita, convivendo com diversos suportes e gêneros textuais, e que evidenciam a cultura escrita na sociedade. A escrita caracteriza-se pela sua dimensão expressiva e comunicativa, constituindo-se como uma experiência significativa como prática cultural e social. As crianças não fazem uma distinção do produto e da ação contextualizada em que ocorre a produção, são sujeitos, agentes de sua aprendizagem, receptivas e desafiadoras. Ao ler, interpretar, compreender e imaginar a crianças cria e imprime suas ideias nas produções.

E as professoras egressas, como percebem as crianças nas práticas pedagógicas? O que prevalece nessa relação quando focamos na cultura escrita?

> Eu considero um processo, uma continuidade. Tanto o brincar quanto a linguagem, da leitura e da escrita, eu acho que os dois fazem parte da educação infantil, fazem parte dos anos iniciais. [...] Na educação infantil, por meio das leituras, da contação de história, de teatro [...]. No 1° ano, que tu tens que vencer, tem que dar conta e aí essa parte da educação infantil fica um pouco mais de lado, essa parte da infância fica um pouco de lado. Aí tem que dar, tem que dar conta, e sobrecarrega as crianças. Eu percebo isso muito. Mas no meu trabalho eu estou tentando buscar uma articulação mais próxima, tentar perceber primeiro a criança, para depois articular com o conteúdo. (Ágata)

> [...] Precisava pensar em propostas [...] Porque eu achava que podia ainda de fato trazer algumas coisas do meu 1º ano para elas. Eu trouxe jogos, brincadeiras que a gente fazia, mas olhando de outra forma, com outras exigências, para as crianças, com outros objetivos. Então foi bem difícil eu pensar no planejamento, pensar em como olhar para as crianças de uma maneira diferente, como identificar o que elas gostavam. [...] Tu vais percebendo, e era esse escutar as crianças que a gente fala hoje, que foi minha maior dificuldade também. (Ônix)

O processo de perceber as crianças, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, exige interlocução ativa e sensível das professoras, que sentiram a necessidade de ouvir e observar as crianças, para entenderem as demandas e ampliarem o intercâmbio de experiências, por meio de jogos, exploração de diferentes materiais impressos que possibilitem às crianças interagirem fazendo uso e transformando esses materiais nas suas brincadeiras. E nessa perspectiva, também se estabelece relações: de quem conta ou lê histórias e de quem as ouve, tornando o livro e outros suportes textuais e o ato de ler, vinculando à prática e à rotina de leitura. Essa sensibilidade na escuta valoriza e considera a criança, que não precisa pedir permissão para falar, que tem autonomia para se expressar.

Ao participar desse processo interativo e comunicativo, a criança constrói ideias, formula hipóteses. Os sentidos atribuídos para suas ações são decorrentes dos significados construídos coletivamente, e mesmo antes de lerem “no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram a seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua), títulos (anúncios de televisão, histórias em quadrinhos etc.)”. (FERREIRO, 2015, p.77).

Retomando a trajetória de desenvolvimento infantil, lembramos que o bebê começa seu desenvolvimento cultural, com seus primeiros gestos, na tentativa de

expressão e comunicação. Deste modo, as atividades de exploração, de expressão oral, musical e corporal, do desenho, do faz-de-conta, da pintura, são características das crianças e necessárias no dia a dia da educação na infância. A partir das interações com seus pares e adultos, as crianças desenvolvem a função simbólica, que a caracteriza como sujeito cultural e humano, que aprende a representar por meio de signos e símbolos. Passam a agir no mundo pela ação física e simbólica, usando a imaginação, representando suas ideias, sentimentos, formulando perguntas e hipóteses, e organizando seu pensamento.

A professora Ametista, quando problematiza as relações das crianças em explorar e conhecer o mundo, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, assim, expressa:

> Não existe essa fragmentação tão grande, agora acabou a educação infantil, agora vou aprender o que é de verdade. Continua sendo criança, continua num processo de desenvolvimento, continua tendo necessidade de brincar, de imaginar, de perguntar. Desde pequenas elas perguntam [...]. (Ametista)

Logo, é importante valorizar e propor atividades que potencializem as diferentes linguagens, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, para que as crianças construam, a partir da necessidade e do desejo de aprender, as habilidades necessárias envolvidas nesse processo. Nessa direção, os estudos de Mello (2005) contribuem para refletirmos sobre a aproximação necessária entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Nas palavras da autora é preciso

> [...] deixar contaminar o ensino fundamental com atividades que julgamos típicas da educação infantil – ainda que, muitas vezes, nem na educação infantil reservamos tempo para elas. Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Estas atividades são em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como instrumento cultural complexo. (MELLO, 2005, p.24).

Nesse sentido, a educação infantil tem práticas que podem desafiar as professoras e crianças do ensino fundamental, considerando a articulação necessária entre essas etapas da escolarização básica.

Assim Ametista e Safira manifestam-se:

> [...] a educação infantil tem bastante coisa para ensinar para os anos iniciais, mas depois de pedir o ingresso das crianças com seis anos, só o que acontece é que em vez de haver esta troca, existe uma briga. Ai tem que disputar quem é melhor, em vez de um aprender com o outro. *É uma disputa, embate*, uns dizem que tem que ser assim, outros dizem que é assado. (Ametista)

> Lá na graduação, as minhas professoras que tinham como campo de pesquisa a educação infantil sempre diziam que a *educação infantil dentro de escola de ensino fundamental não é educação infantil*. Porque não se vive o brincar, não se vive muitas vezes o imaginário. Muitas vezes não tem o espaço dedicado à brincadeira e ao pátio, os diferentes materiais, diferentes ambientes. Muitas vezes não se tem isso em escola de ensino fundamental em que a educação infantil está inserida. E tem muita aquela vontade de já querer alfabetizar, porque a profe do primeiro ano vai questionar porque elas não estão sabendo o alfabeto, porque elas não sabem escrever o nome, porque sempre tem essa cobrança do ano seguinte. Mas aqui na escola tem a tentativa de construir essa educação infantil da imaginação, do espaço do brincar, da pracinha. Eu tenho percebido tentativas para preservar esse espaço da educação infantil. (Safira)

O destaque para a integração de atividades necessárias e significativas destas etapas escolares exige contínua discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas para compreender que a formação do leitor, o desenvolvimento da oralidade, da consciência fonológica, da escrita espontânea são iniciadas na educação infantil, porém são sistematizadas nos anos iniciais do ensino fundamental, com a apropriação dos usos e funções sociais, culturais e linguísticos da leitura e da escrita. Nesse sentido, nas brincadeiras, nas dramatizações, nas histórias e músicas infantis as crianças se expressam, e sua contínua apropriação linguística desafia sua capacidade de pensar nos sons das palavras, suas rimas e as aliterações.

Para Cristal a organização do trabalho volta-se às condições e à faixa etária das crianças na educação infantil, destacando que sua função de escriba possibilita a construção coletiva, com crianças que não se apropriaram do sistema de escrita alfabética. Para a professora Ônix, é importante considerar o interesse das crianças com as escrita e uso de alfabeto móvel, sem com isso exigir tarefas de cópia e repetição.

> Eu trabalhava mais com o oral, mais com a oralidade. Porque como elas tinham quatro anos de idade acho que não fazia sentido ficar cobrando a escrita, que elas ficassem escrevendo no caderno. Elas iam ter tempo para isso. [...] Eu fiz com elas uma história em conjunto, porque eu vi que cada uma queria contar um pouco da sua história, e no fim elas criaram uma história da turma. E eu comecei a escrever, a história que elas iam contando, que iam criando. Esse contato tinha

> com a escrita, no caso, mas assim que elas depois tivessem que copiar para o caderno, não. (Cristal)

> Eu lembro que às vezes me diziam: *"Por que tu estás com esse alfabetário em sala? Porque essas letras móveis estão em sala?"* Então eu dizia: *"Elas (as crianças) querem escrever o nome delas, elas querem escrever o nome dos familiares, da mãe e do pai".* E com as letras móveis eu podia permiti-los fazer diferentes tentativas, utilizar as letras de diferentes formas, e eu não vou negar o interesse delas. Eu não estou de maneira alguma impondo que elas tenham que saber a ordem alfabética, que elas tenham que reconhecer a letra do nome delas [...] Eu me lembro de conversar com uma mãe: *"Por que meu filho escreve as letras todas viradas, porque ele escreve as palavras desse jeito?"* E eu lembro que eu tive que retomar a Psicogênese *(da Língua Escrita)*, eu trouxe livros, e marquei uma reunião com ela, para explicar: "*Olha o M. está passando por essa fase*", explicando os níveis, como se eu tivesse dando uma aula para ela, para ela se acalmar um pouco e parar de cobrar, porque ele chegava em casa e tinha que preencher um monte de linha, com aaaa, bbbb. E eu disse: *"Não é dessa forma que ele vai aprender, faz atividades, faz brincadeiras, que aos poucos. Não é porque ele não se pronuncia o tempo inteiro sobre isso, que ele não está pensando sobre isso. Ele está pensando sobre isso, e na hora que ele tiver uma certeza ele vai falar, ele vai escrever"*. Então eu tive que também retomar meus estudos, para poder defender para os pais o meu trabalho, *porque que eu trabalhava dessa forma, e porque a escola tinha essa posição e não outra*. (Ônix)

Em relação à tendência de antecipação do início de tarefas preparatórias para a aprendizagem da leitura e da escrita na educação infantil argumentamos que as crianças têm direito aos tempos e aos espaços de participação coletiva, constituindo-se em direito infantil a garantia do reconhecimento das suas especificidades e necessidades na organização do trabalho pedagógico. Reconhecer essas mudanças nos instiga a revisitar concepções sobre o desenvolvimento da linguagem escrita na infância, de ir além da ideia de ensinar a escrever convencionalmente na educação infantil, com enfoque na habilidade de percepção viso-motora, traçando e juntando letras em sílabas, nas tarefas de cópia e repetição, iniciando pelas vogais, e finalizando na letra z.

A criança nesse processo precisa reconstruir, para compreender as propriedades da escrita alfabética e para apreender as convenções, defende Morais (2012). E nessa direção, a professora Ônix expressa suas ideias:

> Os anos iniciais têm que complementar o que a educação infantil já iniciou, por isso que eu acho que não é o iniciar, quando traz reconhecer letras, por isso não é iniciar, as crianças já conhecem as letras. Então tu vais ampliar. Então têm muitas vivências das crianças que são da educação infantil e que vão continuar nos anos iniciais. Mas têm muitas cobranças que são específicas de determinada faixa etária que de fato não podem vir para a educação infantil. (Ônix)

A professora Cristal fala das suas concepções e também do modo como propõe a organização das crianças na sala de aula no 5° ano do ensino fundamental. Suas vivências pessoais e profissionais na educação infantil contribuem para ela elaborar sentidos diferentes sobre as funções de cada etapa da escolarização básica. Ela lança vários questionamentos que evidenciam a preocupação generalizada em preparar para a próxima etapa da escolarização, ao ser instituída uma rotina que não possibilita as interações entre as crianças. Sem o compartilhamento e a colaboração, as relações entre pares são desconsideradas nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Evidenciamos suas ideias acerca desse processo, muitas vezes, de antecipação das práticas de escolarização do ensino fundamental:

> Há a tendência da escola preparar para o ensino fundamental. Que elas já sejam preparadas com a rotina do ensino fundamental. Mas acho que isso é muito cedo. Fazer tudo isso com quatro anos, com três anos, elas têm que ter esse tempo de brincar, esse tempo de ser criança, por mais que a escola queira preparar para o ensino fundamental. A preparação não é essa. Preparar uma criança para o ensino fundamental não é coloca-la numa cadeira sentadinha virada para o quadro, copiando. Isso não é preparação. Por que, quem diz que o ensino fundamental tem que ser assim também? Quem diz que a organização do ensino fundamental tem que ser esta? A minha organização de sala de aula era completamente diferente. Eles raramente trabalhavam assim de frente para o quadro. Então essa preparação para o ensino fundamental: preparar para quê? Para qual organização você está preparando? Porque a organização que se tem na cultura escolar é essa? De colocar a criança de frente para o quadro, copiando no caderno. Não necessariamente tem que ser isto. (Cristal)

Ora, se considerarmos os contextos de vida das crianças e os modos de interagir e aprender, as tarefas com treino da caligrafia de modo a antecipar e preparar a coordenação motora fina perde sentido; mas na educação infantil, ainda, se encontram práticas que desconsideram o direito das crianças de se expressarem, de se comunicarem e registrarem o que é significativo. E essa expressão e comunicação, em ritmos e tempos diversos em um mesmo grupo de crianças, por meio da escrita, pode se constituir em atividades significativas e criativas que lhes permitam compreender a representação, as funções da escrita e a relevância para inserção social.

Nessa perspectiva, Ônix manifesta:

> Eu acho que as pessoas não conseguem refletir: o que seria deixar a educação infantil entrar nos anos iniciais, e não os anos iniciais entrar na educação infantil? Eu acho que não é oito nem oitenta. Porque os anos iniciais têm as suas especificidades, tem o que o PACTO[71] trazia, que são as suas habilidades, as competências que as crianças precisam desenvolver. E a gente não pode negar que tem coisas que são necessárias, e é na escola que a criança vai conseguir ampliar e consolidar. Eu acho que o iniciar, quando a gente traz o iniciar, que tem no PACTO, iniciar e ampliar, eu acho que não é o início, vem bem antes, acho que a educação infantil complementa os anos iniciais. (Ônix)

A prudência é necessária para não se antecipar o que se ensina nos anos iniciais do ensino fundamental quando se afirma que na educação infantil as crianças inserem-se na educação coletiva e institucional. A iniciação não é "sinônimo" de preparação, treino e repetição, e sim propostas que atendam as demandas das turmas, desafiando as crianças a aprenderem, a brincar e a compartilhar com seus colegas, suas experiências significativas, tornando relevante que promovem a apropriação de conhecimentos pelas crianças, desde a educação infantil.

A brincadeira, atividade infantil por excelência, é manifestação e produção cultural, e junto às interações, orientam a construção da prática pedagógica, de modo que as proposições elaboradas estejam de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Ao contemplar as demandas das crianças, por meio das suas atividades, é possível a ampliação do seu repertório cultural, social, cognitivo, linguístico e sua inserção no universo físico e cultural.

> A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar. (MELLO, 2007, p.85).

A fala e o conhecimento de mundo estão relacionados e os valores e crenças estão presentes mesmo antes que a criança comece a falar. Nesse sentido a cultura sedimenta as bases desse longo processo em que a criança se apropria da cultura escrita, que se dá pelo acesso, sistematização e internalização de conceitos,

[71] Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

hipóteses, interpretações, sínteses e novas apropriações. Na escola os temas e conteúdos a serem explorados auxiliam a compor um panorama, no qual diferentes saberes se entrecruzam, com diferentes formas de expressão.

As crianças se sentem valorizadas e confiantes quando podem expor suas ideias e construir espaços de diálogo e negociação de opiniões, de conviver e colaborar com os colegas, em pequenos grupos ou com toda a turma.

Para a professora Jade, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, crianças de diferentes idades e com diferentes níveis de compreensão do processo de leitura e escrita têm muito a aprender com seus pares.

> Uma criança vai ajudando a outra a também evoluir nisso, a gente vai agrupar as crianças, que aí é importante agrupar crianças em diferentes níveis para ela poder ser confrontar com aquelas hipóteses e poder avançar. (Jade)

Para Ferreiro e Teruggi (2013), no processo de escuta, os professores encontram um meio de ampliar a voz das crianças e de possibilitar as explicações das suas hipóteses, de tornar esses momentos significativos.

> As crianças sabem que estão sendo escutadas não só pela educadora, como também pelos colegas, o que é muito importante. Quando se sabe estar sendo escutado, não se diz qualquer coisa: reflete-se, escolhe-se as palavras. Isto ocorre com os adultos e também com as crianças. (FERREIRO; TERUGGI, 2013, p.49-50).

Para a professora Ágata foi necessária mobilização para assumir uma turma do 1° ano do ensino fundamental, após sua atuação na educação infantil, tanto no período de formação inicial como bolsista, e também como professora contratada.

> Como eu tive contato só com a educação infantil, como eu tinha falado anteriormente, eu tive um pouco de medo de estar nos anos iniciais sem ter uma experiência antes em anos iniciais [...] só inserção nos anos iniciais. Então no início eu senti um pouco de medo e resistência. Resistência minha mesmo, de aceitação eu acho. Agora é outro universo, mas que também tem uma marca da educação infantil, também têm crianças lá. Então no início eu me senti um pouco insegura, mas que hoje eu vi que passou e que fez parte. Que serviu para o meu crescimento, para o meu amadurecimento, principalmente, assim para eu acreditar nas crianças, para eu acreditar no meu trabalho. (Ágata)

Nessa direção, a professora Ágata buscou referenciais na educação infantil, que dão destaque aos tempos, espaços e materiais para as crianças explorarem,

elementos para pensar no seu planejamento no 1º ano envolvendo propostas de leitura e escrita.

> Na hora que eu vou fazer o meu planejamento, primeiro ponto que eu levo em consideração é sempre o espaço, inclusive, nos anos iniciais. Chego antes, preparo o espaço, às vezes, dinamizo ou em dupla ou em círculo ou, às vezes, em fila também e isso já faz parte da rotina deles. Têm atividades permanentes também, conforme, o PACTO [...]. Fui buscar livros.
> [...] Considero importante, também, na hora do planejamento o meu objetivo, o que quero alcançar com determinada atividade, a sistematização, porque estou fazendo daquela forma e não de outra; o como, quais os materiais que vou utilizar. Também sempre pretendo ter um plano 'b', porque se naquele momento a turma não estiver pronta para fazer aquela proposta tem que se ter outro plano de segurança na hora. É a minha intencionalidade [...]
> Eu preparo muitos jogos na sexta-feira, toda sexta-feira a gente faz o circuito de jogos e tem sido algo muito positivo. Porque tudo o que eu trabalho durante a semana eu vejo que no circuito ele aparece mais de forma visível. Então tem sido bem lega. [...] Registro através de foto, através de diário, de caderno de registro. (Ágata)

Essa perspectiva de trabalho que valoriza o que as crianças são e fazem possibilita a ampliação das relações entre crianças, e destas com os adultos. Nesse processo, as interações entre pares são primordiais, considerando que as crianças se apropriam desse repertório linguístico, cultural e social à medida que interagem, jogam, brincam, formulam hipóteses sobre essas representações, e tem oportunidade para expressar e comunicar suas ideias. A seguir a professora Jade narra uma proposta desenvolvida no pátio da escola envolvendo crianças na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

> A turma e uma outra do 3º *(ano)* organizaram histórias e a gente fez barraquinhas na pracinha, no pátio e as crianças da educação infantil iam passando de barraquinha em barraquinha para ouvir as histórias. Então é uma maneira de trabalhar a leitura e a escrita, tanto para nós como para os pequenos, os menores. Sim, precisa ser trabalhada, principalmente a questão de se expressar, muitas crianças não sabem se expressar, não conseguem expressar suas ideias. Elas sempre acham que o professor é o detentor do saber, não enxerga no próprio colega alguém que também é capaz de ensinar. Até quando eu falo que eu erro também, elas ficam admiradas: *"Mas como é que a profe não sabe?"*. Elas perguntam alguma coisa, e eu: *"Não sei!"*. A gente vai aprendendo junto. De mostrar isso para a criança, também, isso vai trabalhando tanto a questão da oralidade como da leitura, e o registro, a escrita, de maneira que seja uma coisa prazerosa, e lançando sempre desafios. (Jade)

Nas palavras da professora Esmeralda, evidenciamos que seus conhecimentos construídos da formação inicial instigam a problematizar e encontrar

alternativas para desafiar as crianças nas suas produções textuais[72] e aprendizagem das convenções ortográficas. A lembrança de propostas realizadas no estágio do curso de Magistério, que de alguma maneira influenciou a professora Ônix a continuar seus estudos na Pedagogia, possibilita a [re]significação das vivências e a elaboração de novos processos não centrados na cópia, na homogeinização das propostas.

> Leitura e escrita, que entra toda aquela questão da criança: como é que a criança vai produzindo, como é que ela vai constituindo esse processo. Então elas estão no 3° ano ainda, a maioria, quase todos, continuam omitindo letras, trocando letras. Então tu já olhas para isso, tu já lembras os conhecimentos adquiridos nos Processos de Leitura e Escrita. Aí eu quero saber se essa criança apresenta alguma fragilidade quando produz um texto. (Esmeralda)

> Eu lembro de fazer o pré-estágio numa pré-escola, numa perspectiva muito de antecipar atividades dos anos iniciais. Na pré-escola era todo o mundo sentadinho, eram mesinhas redondas, mas tinham muitos trabalhinhos prontos, xerox. Lembro de confeccionar muitos jogos iguais, na perspectiva que todo o mundo tinha que jogar o mesmo jogo, ao mesmo tempo. Lembro que eu fiquei fazendo muitas pecinhas de jogo de memória para aquelas vinte crianças estarem jogando ao mesmo tempo. Não tinha a ideia [...] de fazer três jogos diferentes, eu tenho 3 grupos, e os grupos podem circular. (Ônix)

Destacamos que quando as crianças têm possibilidade de manusear livros, ouvir histórias, lidas ou contadas, e também de recontar e inventar enredos, elas ampliam seu vocabulário, e compreendem o mundo simbólico no qual convivem desde bebês.

Nesse processo, as interações entre pares são primordiais, considerando que as crianças se apropriam desse repertório linguístico, cultural e social à medida que interagem, jogam, brincam, formulam hipóteses sobre essas representações, e tem oportunidade para expressar e comunicar suas ideias, de modo a serem dadas a conhecerem o mundo por meio de palavras, desvelando sentidos e significados possíveis para sua humanização, como expressam as professoras Ametista e Cristal.

> Como adultos a gente apresenta o mundo para as crianças. Quando elas sentem necessidade elas vão procurar por conta a fazer esses ensaios, e a fazer estas perguntas sobre o que está escrito, como está escrito, de entender porque escrever. O motivo de estar escrevendo também: está registrando uma coisa

[72] "É só quando a maioria dos alunos está com relativa autonomia para ler e escrever pequenos textos, isto é, no final do segundo ou início do terceiro ano, que defendemos um ensino sistemático da norma ortográfica". (MORAIS, 2012, p.162).

> para não esquecer, mandando um recado, que é a função da escrita. Mais importante do que estar repetindo as letras, que não fazem tanto sentido. Às vezes um bilhete com uma intenção de escrita tem muito mais valor do que ficar repetindo sempre aquela mesma letra. A escrita, a repetição da letra, e não o sentido no mundo letrado. Repetição da letra em si, como se escrever fosse algo mecânico, um processo de repetir. (Ametista)

> O ensino da leitura e da escrita tem que ser contextualizado. Tem que partir do que a criança considera importante para ela, que ela gosta, que ela queira, e que é necessário, e partir do real. Como diz Ferreiro, é mostrar fontes reais para as crianças, de leitura e de escrita. Trabalhar com revista, trabalhar com jornal, trabalhar com encarte de supermercado, o real, a função real da leitura e da escrita. *Ah, eu vou trazer um textinho que não tem nada a ver, a da abelhinha. O que isso faz de sentido para ela? Será que isso vai mudar alguma coisa?* (Cristal)

Safira e Jade, em colaboração, ousaram com a iniciativa de organizar e desenvolver um projeto nos anos iniciais do ensino fundamental na escola em que atuam, de modo que as crianças interagissem com colegas, de diferentes turmas, a partir da escolha e participação nas propostas. Nesse processo, as professoras também se reorganizaram, desestabilizando práticas para elaborar novas propostas coerentes com os processos de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Para essas duas professoras, a parceria com a UFSM desencadeou ações em diferentes perspectivas, que possibilitaram legitimar o projeto na escola, para então descontruir e ampliar as interações docentes e das crianças de diferentes idades e com interesses e necessidades em comum, com o intuito de criar oportunidades diversificadas para a construção da escrita.

> A gente começou a pensar nele em 2013. A partir de uma formação que a professora [...] fez na escola. A gente começou a pensar na possibilidade de fazer essa reorganização nas turmas. Em 2014, a gente conseguiu reorganizar, mas com os objetivos não tão claros assim. Em 2015, sim, a gente estruturou como a gente queria, com os objetivos, que a gente queria. Dai veio com toda a força.
> [...] O convite foi feito para todas, só que a gente sempre trabalha com isso, é convite. Não tem essa coisa da direção então obrigar, e nada. [...] Quem quer participar tem a possibilidade. Então ano passado fui eu e mais quatro professoras. Tinha duas turmas de 2º ano, e 3 turmas de 3º ano. Então para este ano, de 2016, a gente já tem mais três professoras que querem participar. Então já deu uma ampliada.
> [...] A gente prima no projeto, pela pesquisa, que os alunos sejam pesquisadores, à medida que eles consigam entender o que é a pesquisa, que consigam fazer perguntas, e responder aquelas perguntas, por meio da pesquisa. E daí na quarta-feira a gente organiza eles em grupos de interesse dessas pesquisas. Por exemplo, dinossauros, plantas. Daí eles se reagrupam, então na quarta-feira eles estão 2ºs e 3ºs anos misturados. [...] Os professores também se reorganizam. Porque a gente acredita assim. (Safira)

> [...] o que nos deu essa *legitimidade* para o projeto: *a universidade.* A gente começou o projeto no primeiro ano, em 2014, e dai no ano passado a gente reorganizou o projeto e conversamos com a professora [...], e ela disse que ia nos apoiar. Então foi isso, e até hoje nos garante o espaço na escola. Porque se é só nosso, parece que não vale. Sabe aquele conhecimento, o que é de fora, que é da universidade é o que é o conhecimento. O que a gente produz ali não é. (Jade)

Nas narrativas das professoras Safira e Jade, a busca pelo equilíbrio de interesses e de perspectivas marca o contexto escolar, onde as professoras convivem com as incertezas e disputas decorrentes da pluralidade de tendências culturais, tecnológicas, econômicas e políticas. Para Peréz Gómez (2001), quanto mais conservadora a cultura docente, menor é a autonomia, a participação e o poder de decisão dos professores. Por sua vez,

> [...] a cultura docente proporciona significado, abrigo e identidade aos docentes nas incertas e conflitantes condições de trabalho. Assumindo a cultura dos docentes, seus valores e suas formas de atuar, os professores e as professoras se sentem protegidos pela força e pelas rotinas dos grupos de colegas, pelos sinais de identidade da profissão. Aprendemos logo a reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é a estratégia para evitar problemas e conflitos com os colegas e com os agentes exteriores família e Administração. (PERÉZ GÓMEZ, 2001, p.165).

Evidenciamos que a cultura docente é complexa e multifacetada, manifesta-se nas expectativas de inovação, de construir propostas colaborativas entre pares, envolvendo crianças de diferentes turmas e faixas etárias, e de manutenção e resistência às mudanças que surgem dentro da própria escola. Nas relações docentes, com seu próprio trabalho e com seus colegas, afirma Pérez Gómez (2001), encontram-se formas diversas e contraditórias de concepções e atuações, e por isso considera apropriado analisar a “cultura dos docentes como espaços delicados de confronto dialético”. (p.167).

Nesse sentido, as narrativas das egressas sinalizam as divergências com as quais se depararam na organização do trabalho pedagógico com a infância. Podemos considerar duas dimensões que dinamizam a cultura docente: a forma e o conteúdo. A forma refere-se às condições e ao modo como os professores se articulam entre pares, que podem ser agrupadas em díades: *isolamento docente e autonomia profissional; colegialidade burocrática e cultura da colaboração; saturação de tarefas e responsabilidade profissional; ansiedade profissional e caráter flexível e criativo da função docente.* O conteúdo apresenta muito aspectos

que circunscrevem os fundamentos teóricos e práticos que implicam na atuação, envolvendo assim os valores, os hábitos e os pressupostos que sustentam e são compartilhados. (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

As egressas defendem que para organizar propostas é necessário reflexão, crítica e [re]significação de saberes elaborados e que, muitas vezes, enfrentam barreiras, que são suas próprias resistências e de seus colegas para qualificar a prática. Nas palavras da professora Safira, evidenciamos que a resistência, o enfrentamento e a busca de solução compartilhada são próximos, mas as condições de tempo e espaço institucionais nem sempre são favoráveis.

> Eu sinto que muito disso é medo, medo de perder um pequeno poder que se tem, sabe, muito medo da mudança. Daí eu me seguro, é o incerto, tá inseguro, tá sem chão. Para tu conseguires aprender algo novo tu tens que largar do que tu já sabias, senão tu não consegues. É trabalhar nessa incerteza, que as pessoas têm *receio*.
> [...] Mas não tem um espaço de estudo sistematizado para isso, para essa discussão, para o estudo, para a interlocução, para pensar junto, ainda não tem esse espaço. [...] Nem tempo, nem espaço, e a gente teria direito legalmente [...] Todos pedem espaço principalmente para conversar, para expor suas ideias, para tentar buscar soluções coletivas, para os problemas da escola. (Safira)

Nas narrativas, as professoras defendem que as propostas na educação infantil com participação das crianças em situações de acesso às linguagens simbólicas e culturais ampliam as experiências infantis, com diferentes modos de ler e registrar o mundo com ludicidade e significação, que podem contribuir para o ensino fundamental repensar o trabalho de representação alfabética convencional.

As crianças, nas suas brincadeiras precisam sentir a necessidade de ler e escrever. Brincar que o garçom escreve o pedido no restaurante, e o médico escreve a receita no posto de saúde, são exemplos que podem ser observados na educação infantil, quando as crianças organizam suas brincadeiras e descobrem as funções culturais aos fazerem uso da escrita e da leitura. Por isso, o interesse pela leitura e escrita surge pela necessidade da a criança. No entanto, a escrita ainda é ensinada [...] “como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa. Portanto, ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser ‘relevante à vida’”. (VYGOSTSKI, 1989, p. 133).

> Teve uma situação que foi muito engraçada, porque eles me deram os cadernos das crianças, porque as crianças tinham cadernos, no maternal, com dois anos. Era caderno de desenho, ai eu pensei, forma de organizar, em vezes de fazer em folhas, fazem no seu caderno. E eu abri o caderno e comecei a folhear, e tive que ir lá e dizer: *"Eu acho que vocês me deram os cadernos errados. Esses cadernos não foram feitos para crianças de 2 anos de idade"*. "*Ah, mas com a mediação do professor*". Eu peguei e virei a página que tinha a letra A pintada e o desenho de uma abelha. Só que aquele desenho de abelha era um desenho estereotipado, não parecia uma abelha. Peguei o caderno, folhei, botei uma folha em cima da letra A, e deixei só o desenho. Dai eu mostrei para a coordenadora. E perguntei para ela: *"O que você está vendo aqui neste desenho?* E ela me respondeu: "*Uma joaninha*". Eu disse: *"Pois bem, pode ser o que tu quiseres, mas alguém disse que era uma abelha e botaram uma letra A".* Dai ela ficou me olhando assim, com uma cara de apavorada, e dai eu disse: Tu achas que uma criança de 2 anos associa esse desenho com a letra A? Ela não me respondeu. Ela não tinha resposta para isso. Ai eu disse para ela: "*Olha, eu vou usar os cadernos, mas o caderno não vai mais ter isso. O caderno não vai mais ter isso, o caderno é das crianças e quem tem que fazer são as crianças".* E ai eu usei este caderno com as crianças: as crianças pintavam, as crianças desenhavam, a gente fazia propostas. Fizemos melecas, e coisas, depois a gente recorta as melecas, e colocava no caderno para ficar o registro. Já que elas achavam tão importante ter o registro. Ai a gente manteve o registro, mas de outras formas. E ai veio toda a questão, de que as outras professoras diziam: *"Mas tu vais levar um 'xingão' da coordenadora". "Por quê?" "Porque tu estás deixando as crianças riscarem no caderno".* Mas eu já tive uma conversa com ela, e eu não sei por que tu ainda não deixaste as tuas riscarem. (Ametista)

A experiência e a formação cultural de crianças e adultos são marcas que devem orientar as propostas pedagógicas para a educação na infância. As novas gerações de professores assumem o desafio de conhecer, modificar e adaptar o que já foi construído para dar conta das exigências que se apresentam à educação escolar. Com a participação na elaboração dos referenciais que orientam o trabalho na escola, torna-se pauta de diálogo as concepções acerca da aprendizagem infantil e da metodologia de trabalho para educar, cuidar e ensinar, que repercutem diretamente nos fazeres e saberes docentes.

> Assim como no brinquedo, também no desenho o significado surge, inicialmente, como um simbolismo de primeira ordem. [...] e o gesto, como vimos, constitui a primeira representação do significado. É somente mais tarde que, independente, a representação gráfica começa a designar algum objeto [...] Um objeto adquire uma função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se nesta fase independente dos gestos das crianças. Isso representa um simbolismo de segunda ordem e, como ele se desenvolve no brinquedo, consideramos a brincadeira do faz-de-conta como um dos grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita – que é um sistema de simbolismo de segunda ordem. (VYGOSTSKY, 1989, p.125).

Com as investigações que realizou, Vygostki (1995) continua contribuindo para pensarmos sobre a linguagem oral e a linguagem escrita na infância. Podemos destacar sua crítica à ênfase que é dada à escrita, por meio do reconhecimento das letras, que resulta no ensino da caligrafia e da ortografia, e não da linguagem escrita. Se a escrita é apresentada desta forma, requer "enorme atención y esfuerzos por parte del maestro y del alumno, debido a lo cual se convierte em algo independiente, em algo que se basta a sí mismo; el lenguage escrito vivo passa a um plano posterior"[73]. (p.183). Priorizando o ensino do aspecto técnico, negligenciamos os usos e funções sociais da escrita. E deste ponto de vista, o ensino não está referenciado nas necessidades da criança, e na sua iniciativa, pois é o professor quem determina o processo em que prevalece o hábito técnico.

Ao apontar que a criança precisa ter domínio de um sistema de signos complexos, Vygostki (1995) explica que a escrita é um simbolismo de segunda ordem: "está formado por um sistema de signos que identifican convencionalmente los sonidos y las palabras del lenguage oral que son, a sua vez, signos de objetos y relaciones reales"[74].(p.184). A escrita representa a fala, e esta representa a realidade. Desse modo, a fala está entre a realidade e a escrita, e para que ocorra a apropriação da escrita, o nexo intermediário da fala deve desaparecer, gradualmente, e a escrita deve se transformar em um sistema de signos que simbolizam diretamente os objetos e as situações designadas.

Se a escrita é um instrumento cultural complexo, e como tal precisa ser apresentado à criança, o seu ensino não pode ficar restrito à técnica. O desafio docente, na organização pedagógica é de compreender a infância nas suas especificidades, e as crianças nas suas singularidades.

Isso demanda conhecer as crianças, suas conquistas, seus avanços, com um olhar para o processo que já desenvolveu, retrospectivamente, e para, assim, ensinar, lançar novos desafios que envolvam as possibilidades e potencialidades das crianças, para aprender e se desenvolver. A(s) língua(s) materna(s)[75] constituem a identidade pessoal, social e cultural, fundamental para a comunicação, expressão e organização do pensamento infantil.

---

[73] Tradução livre: "enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, e devido a tal esforço o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo; enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior".

[74] Tradução livre: "se forma por um sistema de signos que identificam convencionalmente os sons e palavras da linguagem oral que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais".

[75] FERREIRO; TERUGGI (2013).

O processo de aprender a falar é compartilhado pela família e creche, e essa demanda infantil, dentre muitas outras, torna-se exigência de estudo por parte dos professores nos cursos de formação inicial. Os bebês, nas suas interações e vínculos de afeto com seus pares, crianças maiores e adultos, têm potencial para ampliar seus repertórios linguísticos. O ambiente estimulante promove possibilidades às crianças de experimentar situações com objetos, sons, imagens, sabores, cores, palavras ricas de sentido.

A aproximação dos bebês aos livros de literatura é um caminho que leva a mundos distantes. Do manuseio de corpo inteiro, pouco a pouco, as crianças constroem seus enredos fantásticos com autoria, reconstroem e inventam a partir de narrativas observadas com imagens, cantadas, contadas e de textos lidos que circulam em seu cotidiano. E não são apenas os professores os leitores, as crianças se encorajam a revelar seus mundos fantásticos, suas ideias, seus medos, sua imaginação. O roteiro dessa viagem depende dos que dela participam e se aventuram em criar e compartilhar.

Nesta perspectiva, a educação na infância tem especificidades, considerando que as crianças de zero a dez anos têm características e modos próprios de interação e expressão, a partir das possibilidades de experimentar, explorar o mundo, recriar e produzir cultura. Ao interagir com símbolos, signos, e sistemas de representação, que circulam social e culturalmente, as crianças dão sentido e se apropriam desses conhecimentos.

> Para favorecer o papel da Educação Infantil na formação do leitor, as práticas na Educação Infantil devem ampliar experiência estética com música, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura, diversificando atividades das crianças com a leitura e escrita como narrativa, a apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (KRAMER, 2010, p. 131).

A formação de leitores ocorre em diferentes cenários, tempos e relações com os suportes e artefatos culturais, no convívio coletivo das crianças e professores, onde a participação na organização e nas decisões em diferentes momentos é fundamental para que o desenvolvimento integral das crianças: nos seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural. Essas fontes de informação sobre

as crianças em seus processos de apropriação da cultura, e de maneira específica, da cultura escrita.

A criança desde pequena convive com leitores, e ao observar as ações características do ato de leitura, como segurar, olhar e utilizando-se da prosódia, para falar com diferentes entonações de voz, imita para compreender a ação da leitura, e com iniciativa ela recria. Isso significa que a criança interpreta e identifica como e com quais portadores é possível ler, a partir das interações que estabelece, e os conceitos, atitudes e valores são apropriados nestas práticas sociais das quais as crianças participam. Quando o professor lê histórias, a criança participa destes momentos para depois recontar, brincar de ler e contar histórias para seus pares e professores. Nesses atos ocorrem transformações simbólicas, envolvimento, mobilização de saberes e satisfação em poder imaginar.

A leitura como produção de significados entre autor e leitor, se constitui em um processo ativo e criativo, definido a partir da importância social, cultural e individual que a leitura apresenta. Esse processo até se constituir em leitura por compreensão/interpretação, desenvolve-se em ciclos, “começando com um ciclo ótico, que passa a um ciclo perceptual, daí a um ciclo gramatical e termina, finalmente, com um ciclo de significado” (GOODMAN, 1987, p.18). As habilidades linguísticas envolvidas na leitura são diferentes das habilidades exigidas na fala, porque para falar utilizamos a

> [...] organização neurolinguística de um pensamento. No caso da leitura, a pessoa processa uma programação neurolinguística para dizer coisas que não pensou, num longo tempo, a partir das referências que a interpretação dos sinais da uma extensão relativamente grande do pensamento leva facilmente à produção de uma fala mais vagarosa, podendo, se mal controlada, produzir uma realização fonética silabada, sem o ritmo, a entoação e outras características próprias da fala espontânea. (CAGLIARI, 1991, p.162).

Essas habilidades que estão envolvidas na leitura até chegar ao semântico exigem que a criança passe pelas etapas de produção dos sons da fala, mudança na respiração, acerto do ritmo, do acento e da entonação por meio da organização das sílabas, com continua reavaliação de significados e reconstruções de conceitos. É a partir do repertório experiencial e cultural já constituído, que a leitura ganha vida e exige compreensão de novos significados.

É variado o acesso aos materiais escritos e aos leitores que as crianças têm disponíveis para interagir na família e na sociedade. E, nesse sentido, a escola de educação básica tem função de oferecer diferentes materiais e promover diferentes momentos e ambientes que envolvam as crianças em projetos que desafiem sua curiosidade e aprendizagem. As variações na linguagem oral podem ser desencadeadoras de novas descobertas pelas crianças acerca das duas modalidades da língua: a oral e a escrita. E “embora consista em uma *representação* da fala, a escrita não é uma *transcrição* dela. [...] cada uma tem as próprias regras de realização” esclarece Massini-Cagliari (2001, p.28-29). E, para escrever não basta realizar a transcrição fonética da fala, pois se isso fosse aceito, as palavras seriam grafadas de acordo com a pronúncia característica das diferentes regiões do Brasil. A criança precisa aprender as diferenças entre texto oral e escrito, os mecanismos de coerência e coesão que são próprios da escrita.

E para formar participantes da cultura escrita, as práticas sociais de leitura e de escrita constituem-se como referências, fazendo da escola

> [...] um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (LERNER, 2002, p. 18)

Nesse sentido, as mudanças nos suportes, modos de circulações e registros do escrito, e das perspectivas das crianças suas relações e interações sociais, com adultos e seus pares, não são apenas com livros, mas monitores de diferentes tamanhos trazem à discussão questões que já foram feitas há décadas atrás.

> No entanto, do ponto de vista da criança como sujeito cognoscente, as perguntas básicas com relação ao escrito subsistem. Por exemplo: qual a relação entre o escrito e a linguagem oral? O que da oralidade reaparece na representação escrita e sob que forma? Quais das múltiplas segmentações do que é dito são pertinentes ao passar à escrita? O que da oralidade convencional fica fora do escrito? (FERREIRO, 2013, p.10).

Essas indagações, que continuam atuais, foram feitas desde a 2ª metade do século XX, quando se iniciou as discussões acerca da compreensão da linguagem infantil para além do léxico, ou seja, da quantidade e da variedade de palavras utilizadas pelas crianças, para então se considerar o processo de apropriação da língua escrita tendo como referência a criança, suas hipóteses construídas por meio

da exploração ativa em contextos de uso deste objeto social e cultural. A crítica à perspectiva reducionista de aprendizagem infantil, pela transcrição de sons em código escrito, consubstanciava-se à ineficiência das metodologias tradicionais de ensino da leitura e da escrita.

Os estudos que Ferreiro e Teberosky (2007) sistematizados no livro - *Psicogênese da língua escrita* - chegaram ao Brasil ainda na década de 1980, num cenário de intensa disputa, efervescência intelectual decorrente da abertura política. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, gerou-se a necessidade de se discutir a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A situação educacional exigia que se repensasse os pressupostos envolvidos nos processos de construção da linguagem escrita que orientavam as práticas de leitura e escrita, nas creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental.

As autoras, a partir das teorias psicolinguísticas e da epistemologia genética de Piaget, descreveram o processo de aquisição da língua escrita de crianças com 4, 5 e 6 anos, que frequentavam a escola. O estudo inicial com as crianças de 6 anos revelaram que: “por um lado, o processo de aprendizagem da criança pode vir por vias insuspeitadas para o docente, e por outro, que inclusive as crianças de classe baixa não começam do ‘zero’ na primeira série” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p.40).

Essa constatação de que as crianças quando chegam à escola trazem uma bagagem significativa de conhecimentos, os socialmente transmitidos e aqueles que a criança ‘deduz’ em função das propriedades do objeto a conhecer, levou à continuidade da investigação para saber em qual momento a escrita se constitui em objeto de conhecimento para as crianças menores de 6 anos.

Os achados das pesquisas realizadas revelaram que a aprendizagem se insere em um sistema de concepções previamente elaboradas, e não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras, considerando que a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto social e cultural. As crianças ensaiam para descobrir a natureza representacional da escrita, e a ordem de progressão de condutas não impõe efetivamente um ritmo determinado na evolução. Nas suas primeiras escritas evidenciam-se aspectos construtivos e figurativos, critérios de diferenciação, que levam aos níveis ou hipóteses da leitura e da escrita: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética.

> Ao tratarmos como inteligível a produção escrita da criança, à medida que esta não se aproxima da escrita convencional, estaremos desvalorizando seus esforços para compreender as leis do sistema. Imitando a mãe que age 'como se' o bebê estivesse falando quando produz seus primeiros balbucios, o professor teria que aceitar as primeiras escritas infantis como amostras reais de escrita e não como puros 'rabiscos'. (FERREIRO, 2011, p.60).

É importante destacar que as pesquisas de Ferreiro e Teberosky não são as únicas que se ocuparam em desvelar e sistematizar o caminho, por meio das concepções, modos de construção e de passagem para outros modos, que a criança percorre no processo de apropriação da leitura e da escrita, mas com certeza influenciaram de maneira contundente e crítica o processo de desmetodização[76] da alfabetização no Brasil.

Luria (1988) elaborou sistematizações teóricas, cujo foco estava na pré-história do desenvolvimento da escrita com crianças que não frequentavam a escola. Este período representa o tempo anterior à escolarização formalizada, no qual a criança já desenvolveu por si mesma técnicas primitivas capazes de desempenhar funções semelhantes, ou seja, habilidades e destrezas que facilitarão a aprendizagem da escrita convencional. Esse mesmo autor também investigou, com a participação de uma criança escolarizada de nove anos e outra com deficiência cognitiva. Propôs uma perspectiva diferente de olhar e compreender os processos infantis no desenvolvimento da escrita, esforçando-se para analisar os rabiscos e garatujas, evidenciando as origens da escrita como imitativa, intuitiva, sinalizando a pré-história das técnicas de escrita da criança e descrição dos estágios: escrita imitativa, escrita topográfica, escrita pictográfica e escrita convencional. Luria considera a escrita na perspectiva da sua função mnemônica e de comunicação.

Vários estudos já foram realizados para caracterizar e tentar possíveis aproximações no trabalho desses autores, considerando que partiram de abordagens diferentes, e conduziram suas pesquisas de modo também diferente.

---

[76] Mortatti (2006) propôs a divisão em quatro momentos do período histórico correspondente às últimas décadas do século XIX até os dias atuais, no que se refere à questão dos métodos de ensino inicial da leitura e da escrita. No 1º momento: a metodização do ensino da leitura; no 2º momento: a institucionalização do método analítico; no 3º momento, a alfabetização sob medida; e no 4º momento, alfabetização: construtivismo e desmetodização, que está circunscrito a partir de 1980, quando se discutiu mais intensamente o uso da cartilha e os testes envolvendo a maturidade, e o período preparatório que enfatizava o desenvolvimento de habilidades perceptivas e-motoras, que já iniciava na pré-escola, para compensar carências e défices linguísticos, especialmente das crianças carentes e despreparadas para se alfabetizar.

Evidenciamos que as pesquisas realizadas contribuem para se olhar e compreender a criança que aprende, de pontos de vista distintos, mas que em alguns momentos se aproximam e deixam bem claro a complexidade deste processo de aprender. Os impasses teóricos que circulam na academia e nos programas governamentais também são sentidos nas práticas educativas, onde ocorre uma oscilação de orientações e perspectivas para se organizar metodologicamente a alfabetização das crianças brasileiras.

Consideramos a alfabetização um processo permanente de reconhecimento e apropriação dos aspectos convencionais que o grafismo apresenta, em contextos de usos e funções da língua, com a participação ativa das crianças e a organização intencional de atividades significativas e relevantes a partir da valorização do grafismo infantil em suas diferentes fases de desenvolvimento. Esta compreensão nos remete à construção de significados culturais e sentidos pessoais que a cultura escrita representa na sociedade.

> Eu acho que alfabetização ela pode ser entendida de duas formas: ela pode ser entendida como algo bastante amplo, que não vai ser só a linguagem escrita, vai ser uma alfabetização do mundo, alfabetização digital, pode ser alfabetização de muitas coisas. E ela pode ser entendida também com sendo específica da aquisição da linguagem escrita. Eu acho que alfabetização ela inicia com a vivência num mundo letrado. Todo mundo já nasce num mundo que têm letras, que tem números, e a alfabetização vai se dar a partir dessa necessidade de viver e se comunicar, de aprender essa forma, que eu acho que é uma forma de comunicação também, que é diferente da linguagem oral. Escrever é diferente de falar, apesar de ser uma representação da fala e do pensamento, mas não é a mesma coisa. Por isso que eu digo que às vezes é forçado, porque a criança não se deu conta dessa necessidade, para que é aquele A, de qual é esta associação e dai os adultos já querem que ela repita aquele A, ela vai ter que repetir aquele A, mas talvez não vai ter a oportunidade de entender porque de repetir aquele A, e vai ser uma coisa que não vai ter sentido para ela. (Ametista)

A cultura escrita abarca um conjunto de elementos indispensáveis que podem promover práticas de leitura e de escrita contextualizadas e significativas para os estudantes da educação básica, mediadas pelos professores. Nessa perspectiva, envolve

> [...] ações, valores, procedimentos e instrumentos que constituem a cultura grafocêntrica na qual estamos inseridos. [...] implica a compreensão de que as experiências em contextos educativos podem gerar práticas e necessidades de leitura e de escrita que darão sentido e significado às aprendizagens a partir do contexto sociocultural dos sujeitos deste processo. (BOLZAN, SANTOS, POWACZUK, 2013, p. 109).

A aprendizagem e o ensino organizado de modo que as crianças possam avançar no domínio das hipóteses até a escrita convencional ou ortográfica é função primordial dos primeiros anos do ensino fundamental, mas a partir de metodologias que não sejam referenciadas nas cartilhas de alfabetização. De acordo com Massini-Cagliari (2001), com a utilização da cartilha a ortografia prevalece sobre o texto, pois essa destruição do texto está relacionada à falta de consideração aos conhecimentos prévios que "as crianças têm antes de entrarem na escola, por uma apresentação equivocada dos mecanismos de coerência e coesão textuais e pela veiculação de uma concepção fragmentária de texto escrito como sequência aleatória de frases." (p.82-83).

Nessa direção, Jade problematiza:

> A questão ortográfica, como trabalhar? A parte ortográfica como fazer essas correções? Se a gente der um texto com um monte de coisa marcada, eu não vou querer escrever, pensar que eu faço tudo errado, agora como vou poder intervir com a criança, sensibilidade isso que faz parte da alfabetização, esse conhecimento de mundo, de conhecer, de ler uma notícia, de discutir, então dependendo de cada etapa é uma maneira que a gente vai trabalhar a questão da cultura escrita. (Jade)

Acreditamos que ao conhecer os processos de construção de hipóteses sobre a escrita e o contexto sociocultural das crianças temos elementos para propor atividades que desafiem o pensar sobre o registro escrito e avançar nos seus processos de criação e autoria. Com o ingresso nos anos iniciais do ensino fundamental, o processo de sistematização do ensino da escrita e da leitura exige do professor lançar mão dos seus conhecimentos sobre as variações linguísticas e estruturais da língua oral e escrita, para identificar os conhecimentos prévios que a criança já elaborou. Ou seja, os antecessores cognitivos, que segundo Bolzan (2007), "são aquelas noções, representações, relações, 'conceitos', ideias e concepções que a criança construiu" (p.28), referenciais já produzidos acerca da cultura escrita.

O reconhecimento desses conhecimentos prévios pressupõe a valorização do contexto sociocultural dos estudantes e da interação dos pares, que na participação

em atividades diversificadas, tem possibilidade de reorganização dos saberes e de avanços na apropriação da(s) língua(s) materna(s), com a mediação pedagógica[77].

Esta perspectiva de trabalho, defendida por Bolzan (2007, 2014), possibilita interações e discussões acerca dos elementos constitutivos envolvendo os usos e funções da escrita, que permeia desde a escrita espontânea, a consciência fonológica e até produção textual. Na interação grupal, os estudantes, entre pares, são desafiados a expressar suas ideias e hipóteses e confrontá-las com a dos seus colegas, compartilhando e ampliando seus conhecimentos, de maneira mais elaborada, sob a orientação do professor. A mediação, por meio da linguagem, desafia e desencadeia novos processos de apropriação da leitura e a escrita.

Para a professora Jade, a escrita espontânea envolve a produção gráfica da criança que se encontra em processo de compreensão do sistema alfabético de representação. As anotações das crianças podem ser feitas por meio de lista de palavras, de frases ou de textos possibilita às crianças expressar suas ideias e seus conhecimentos prévios. Assim ela narrar o modo como organiza e interage nas propostas no circuito de jogos e atividades, e o envolvimento dos alunos nas suas produções:

> [...] E a própria escrita espontânea também. Aí quando chega em um ponto assim, mais para o final do ano que as crianças já estão tão eles veem tanto essa necessidade da escrita que eu ponho no circuito uma mesa com livros: "*Ai profe, isso aqui tem a ver com o a gente está estudando, eu vou anotar!*", sabe, é importante para elas, não que elas vão anotar para mim.
> [...] Fazer a criança pensar e não só reproduzir. Dar um texto (e perguntar): *"Qual é o título?"* Mas por que é importante a gente fazer essa pergunta, qual é o título do texto? Será que o título tem a ver com? Então todas as informações para ajudar a criança a evoluir, não só reproduzir. Senão acaba em uma reprodução, tu copias, quantos parágrafos tem o texto? Por que está fazendo essa pergunta? Importante para a organização, para saber depois voltar, tem que voltar para a informação, não vou ler tudo de novo. Então, vão destacando, essas coisas que são importantes e que faz parte da concepção do que é alfabetizar. (Jade)

Sabemos que no panorama emergente das práticas de ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil estão imbricados as intensas discussões estabelecidas em torno dos termos alfabetização e letramento,

[77] As atividades diversificadas envolvem quatro eixos: escrita espontânea, consciência fonológica, usos e funções da escrita e produção textual, que estão articulados e que podem envolver diferentes temáticas e também áreas do conhecimento, de acordo com os interesses e necessidades dos envolvidos. (BOLZAN, 2014)

originadas com a tradução realizada do termo *literacy* por letramento, de modo que este neologismo foi criado por *Mary Kato* (1986), no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Para Britto (2005b), além destes dois termos-conceito já citados, como *alfabetização, letramento*, incorporou-se *alfabetismo* e *cultura escrita* aos discursos acadêmicos. Mas não aceita afirmar que todos estes termos se equivalem, e é evidente que o letramento é o mais utilizado, com variadas interpretações. A inclusão do conceito de letramento na educação tem acirrado as disputas conceituais, e também, mais uma vez, reduzido o entendimento de alfabetização, como transcrição de código e "aquisição de tecnologia, como se alguém pudesse aprender a ler e a escrever sem aprender simultaneamente objetos culturais e comportamentos cognitivos associados a essa aprendizagem ou como se houvesse tecnologia neutra". (p. 14).

Como afirma Britto (2005a), alfabetizar não é "formar no domínio de uma técnica, mas sim pôr a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita" (s.p.). O desafio da educação infantil não é antecipar o ensino das letras às crianças, mas promover a participação e convivência, de diferentes formas e em diferentes momentos, no universo discursivo.

Nesse sentido, Ferreiro (2011) alerta para a necessidade de se repensar os objetivos da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental quanto à alfabetização. E destaca na educação infantil devemos dar oportunidades para a criança interagir e aprender. "A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte do nosso patrimônio cultural" (p.99).

A cultura escrita, pensada como uma apropriação sociocultural tem início quando a criança interage no mundo, envolvendo suas experiências culturais e sociais. Observamos esse processo expresso pela professora Ônix

> Eu penso que alfabetização inicia desde bebê, desde o berçário, não numa alfabetização com o intuito do ler e do escrever apenas, mas olhando para outro viés, que fazem parte da alfabetização e que muitas vezes são esquecidas, que é a questão de refletir para que serve a língua, porque existem as letras, porque que a nós usamos a letra A desse jeito, e tem outras culturas que a letra A é de outra forma, é refletir sobre essa língua, nossa língua portuguesa, é refletir sobre os usos e funções, porque precisa escrever, e eu acho que aqui na escola as crianças veem muito a gente escrever, a gente lê bastante, a própria questão das agendas, do preencher as agendas junto com elas é um momento que eu lembro ser muito legal porque elas ficavam curiosas, o que eu estava fazendo na

> agenda delas. *"Escrevendo". "O que tu estás escrevendo?" "Um recado para tua mãe, eu preciso dar um recado porque eu não vou falar com ela"*. Então essas experiências de viver a cultura escrita, que vem desde pequininhos [...]. A alfabetização vai culminar quando a criança estiver na hipótese alfabética, consegue representar convencionalmente, mas ela anda dá continuidade na questão da ortografia, até o 3º ano. Ela não inicia com 6 anos, muito antes, quando ela começa a ter a possibilidade de experimentar essa cultura escrita. (Ônix)

Para Ferreiro (2001)[78] e Britto (2005b), nesse contexto de discussão, o termo mais abrangente é cultura escrita, pois pode envolver alfabetização, letramento e alfabetismo. Caracteriza-se como um modo de organização social referenciado na escrita, por meio dos processos produtivos e científicos, que implica "valores, conhecimentos, modos de comportamento que não se limitam ao uso objetivo do escrito". (BRITTO, 2005b, p. 15).

Mortatti (2004), em seus estudos apresenta um panorama histórico das produções e discussões nacionais sobre os diferentes significados que os termos alfabetização, alfabetismo, letramento e cultura escrita apresentam, especialmente, a partir da década de 1980. Traz à tona que a necessidade de se ampliar o entendimento do conceito de alfabetização está relacionada à ampliação da obrigatoriedade de frequência à escola de educação básica. Com isso, surgiram novas ideias e maneiras de se entender o problema do analfabetismo e a tentativa de ingresso e sucesso na escolarização. A autora a partir de diferentes fontes de consulta, sistematiza dados e informações, concebe a educação e o letramento, como conceitos e práticas inter-relacionadas e que se complementam, considerando que o letramento envolve os usos e as funções sócias da leitura e da escrita, e, assim, conclui: "a história da educação e da alfabetização ainda continua; a do letramento está apenas começando; esperamos que com ela comece a se encerrar a história do analfabetismo no Brasil". (MORTATTI, 2004, p.120).

É oportuno afirmar que as discussões provenientes destas formulações conceituais, especialmente no que diz respeito à amplitude do entendimento do que seja alfabetização e letramento, geram muitos impasses e também avanços, no sentido de contribuir na organização metodológica do trabalho pedagógico considerando as demandas sociais e culturais, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Não são suficientes apenas discussões no campo teórico e

---

[78] "[...] em muitos casos, traduzo literacy como 'cultura escrita', porque faz sentido e sabemos do que estamos falando. (FERREIRO, 2001, p.71-72)

no discurso acadêmico. Enquanto discutem, os professores nas escolas ainda acreditam que letrar é ensinar as letras na pré-escola e alfabetizar é utilizar o livro didático para sistematizar o ensino.

Nesse sentido, as egressas dos cursos de Pedagogia são desafiadas a construir, mobilizar e compartilhar conhecimentos acerca da cultura escrita na infância, que envolve as crianças, em processo de aprendizagem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Na interação com os estudantes na educação básica surgem muitos desafios: práticas descontextualizadas, excesso de folhas reprografadas/mimeografadas, tarefas centradas na coordenação motora e discriminação perceptiva. E, nesses contextos, o ensino promove algumas capacidades da criança, mas não suficientes para resolver os problemas de não aprender ler e escrever. Ou seja, o que está sendo proposto nas escolas para influir satisfatoriamente no desenvolvimento das capacidades e dar conta das necessidades de aprendizagem das crianças?

Nas palavras de Cristal evidenciamos elementos que dizem respeito à organização do trabalho pedagógico.

> Por exemplo, eu trabalhei com o 5º ano com os encartes de supermercado. [...] Eu sempre trabalhei muito em grupo e trabalhei muito com pesquisa. Pesquisa em casa, eles faziam questionário, entrevista, entrevista com vizinho, com pai. Pesquisa na internet, pesquisa em livros. Era interessante. Profe, *"Eu fiz uma entrevista, hoje"*. Aquilo era uma realização. [...] Porque quando eu trabalhei com o folclore, a outra professora me deu um texto, do folclore, para eu passar para eles no quadro. Eu disse, *"Eu acho que eu não queria trabalhar com isso"*. Era um texto muito grande, e eu não queria. Não era relevante trabalhar. Eu fiz a proposta deles pesquisarem em casa com a família. O que a família conhece de comidas típicas, de ditos populares, danças populares. E depois eles traziam para a sala de aula, conversaram com o grupo, fizeram tabelas, fizeram gráficos, e apresentaram para a turma. E isso foi mais significativo [...] do que o texto que eles tinham que copiar do quadro. Eles aprenderam muito mais com isso. Então minha proposta era essa, eu sempre trabalhei muito em grupo com a pesquisa. (Cristal)

Nas narrativas as egressas expressam suas concepções acerca da cultura escrita, tendo em vista que a criança aprende fora e dentro da escola, evidenciando que são continuamente desafiadas a perceber e levar em consideração as necessidades das crianças, de acordo com os contextos em que estão inseridas. Dependendo dos contextos de interação das crianças, diferentes são os modos de compreender os sentidos, valores, funções e usos da escrita e leitura na sociedade.

Assim, as egressas são instigadas a problematizar as demandas que surgem ao estudar e organizar propostas que desafiem as crianças na apropriação da cultura escrita, repercutindo nos modos como se constituem professoras na educação infantil e nos anos inicias do ensino fundamental. Ao longo desses processos constroem, mobilizam e [re]significam saberes e concepções acerca do aprender, cuidar, educar e ensinar crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos nessa etapa do estudo, reiterando os desafios de [re]significar experiências vivenciadas no encontro (entrevista semiestruturada) com as sete professoras egressas e considerar a voz de cada participante na atividade discursiva e investigativa. Como mencionam Connelly e Clandinin (1995), "nosotros re-contamos las historias de nuestras experiencias tempranas tal como reflejan en nuestras experiencias posteriores. [...] En tanto que nos implicamos en un proceso de investigación reflexiva[79]"(p.41). O processo de reflexão que permeou as ações investigativas teve como foco a aprendizagem de ser professora, e buscamos nas narrativas das egressas os elementos que nos possibilitaram compreender os modos como se inseriram na profissão, delineando os processos formativos em diferentes momentos da formação e atuação, na(s) escola(s) e na universidade.

Tecemos o percurso metodológico e interpretativo para construir e reconstruir as histórias das egressas, selecionando e aproximando narrativas pelas suas pertinências, elos comuns, traduzindo suas especificidades, o que cada uma viveu e considerou relevante narrar, abarcando as crenças, os acontecimentos e os saberes elaborados, mobilizados e reelaborados na ação docente. Isso implicou mudanças e reorganização no foco do estudo e nos objetivos, tendo em vista o projeto de tese, pois o fluxo das narrativas demonstrou como os elementos de interpretação se configuravam, ganhando visibilidade e significado, possibilitando compreender a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância.

Na composição teórica e metodológica da tese a *aprendizagem docente* apresenta-se como categoria de interpretação, que gera e é gerada nos movimentos e nas inter-relações entre as *trajetórias formativas*, a *atividade docente de estudo*, a *docência com a infância* e a *organização do trabalho pedagógico com a infância*. Na tessitura, os pontos de encontro dessas dimensões, são caracterizados pelos elementos categoriais, que emanam das recorrências evidenciadas nos excertos selecionados das narrativas das egressas. Os *processos formativos* encadeiam e desencadeiam essa dinâmica analítica, constituindo-se como elemento transversal, que perpassa e impulsiona as ações docentes.

---

[79] Tradução livre: Recontamos nossas histórias do modo como estas refletem em nossas experiências posteriores. [...] Para tanto nos implicamos em um processo de investigação reflexiva.

Assim, a partir dos achados da pesquisa, a **aprendizagem docente** define-se nas marcas pessoais das professoras *Ametista, Ágata, Cristal, Esmeralda, Jade, Ônix e Safira*, pelos seus modos de se colocarem em condições de se formar, considerando os intercâmbios formativos, que internalizados repercutiram e transformaram os saberes e fazeres em permanente elaboração. Caminhos distintos foram tomados, com tempos e espaços próprios de interlocução nos trajetos percorridos pelas egressas, evidenciando suas motivações e opções, resultando em tomada de decisões, de acordo com as condições e as oportunidades apropriadas ou inapropriadas que vislumbraram, ao se constituírem na profissão.

A formação inicial demarca a "porta de entrada" à profissão, e quando são convidadas a narrarem suas experiências formativas, buscam elaborar sentidos e desencadear processos reflexivos acerca do fazer-se professora na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Para muitas egressas, essas vivências profissionais iniciais ocorreram nas duas etapas da educação básica, a partir das quais problematizaram a necessária articulação dessas etapas e as especificidades inerentes que apresentam. No relato sobre as práticas escolares tornam-se visíveis os entendimentos de infância, pelos modos como as professoras pensam e desenvolvem as ações pedagógicas, ao mencionarem as necessidades e os interesses das crianças como primordiais para compreenderem as relações que estas estabelecem como sujeitos em processo de apropriação e construção de saberes.

Ficaram explícitas, nas narrativas das egressas, suas preferências, que se revelaram nos processos formativos empreendidos e por atuar nas turmas de crianças com diferentes idades. As ofertas e oportunidades profissionais foram decisivas nas escolhas feitas, tendo em vista que no pouco tempo de iniciação à docência, *Ágata* e *Jade* atuaram na educação infantil e, no momento da entrevista, elas atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Cristal já atuou na educação infantil e no ensino fundamental, *Ametista* atuou no ensino fundamental e atuava na educação infantil, *Ônix* atuava na educação infantil. *Esmeralda* e *Safira* atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando foram desafiadas profissionalmente, buscaram ajuda com os colegas de profissão, estudando e também participando em grupos de pesquisa na universidade. Essa iniciativa e mobilização confirmam o perfil *ativo* das egressas, que identificaram os motivos para investirem nas *ações formativas*.

O que as constituem professoras é evidenciado e ganha força quando se inserem no campo profissional, e se percebem assumindo as funções docentes: ensinar, aprender, cuidar e educar crianças, deixando de ser estudante[80] de Pedagogia, instaurando-se um perfil profissional.

O significado de ser professora ao ingressarem em uma escola de educação infantil e/ou anos iniciais do ensino fundamental foi variado para as professoras, considerando as expectativas, o modo como se sentiram acolhidas ou não, os vínculos empregatícios estabelecidos com a instituição - ser professora contratada ou efetiva, em uma instituição pública ou privada - e como enfrentaram os desafios desse momento inaugural.

Se para algumas o processo de iniciação à **docência com a infância** foi mais tranquilo e estável, com imprevistos e dificuldades para dar conta das demandas, para outras foi instável, decisivo e controverso, exigindo das egressas capacidades de discernir e argumentar, para não aceitar atuar em escolas nas quais não concordassem com os princípios pedagógicos e organizacionais instituídos, ou para aceitar permanecer, apesar do sentimento de não pertencimento ao grupo. As egressas perceberam que esses momentos iniciais são transitórios, complexos e delicados, com muitos fatores que influenciaram ou determinaram suas escolhas e decisões profissionais.

Nessa perspectiva, o processo de aprender a ser professora ampliou-se, envolvendo itinerários variados, com momentos favoráveis e desfavoráveis, que incidiram nas experiências profissionais vivenciadas no berçário, na pré-escola e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental. Na tessitura discursiva, deram relevo às suas ideias e aos seus saberes acerca do trabalho desenvolvido, trazendo à discussão a cultura escrita no contexto escolar, expressando que se sentiram constantemente instigadas, exigindo disponibilidade para superar as situações e impasses, buscando nas vivências formativas referências que dessem respaldos às suas ideias e concepções, de modo a sustentar a ação docente que adotaram.

Por um lado, foi recorrente a crítica à antecipação de propostas de leitura e escrita que desconsideram as interações e brincadeiras como eixos orientadores do trabalho pedagógico na educação infantil. Por outro lado, as professoras deixam claro o esforço dedicado para perceber as demandas das turmas, de modo a

[80] Algumas egressas se inseriram profissionalmente na docência, e também como estudantes em cursos de graduação e também em cursos de pós-graduação, especialização e mestrado.

organizar propostas a partir dos usos e das funções sociais que a leitura e a escrita apresentam, valorizando os conhecimentos prévios das crianças, tanto na educação infantil e como nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, a professora *Cristal* destaca que as condições de vida e as demandas das crianças são decorrentes dos contextos socioculturais, datados historicamente, logo, o que aprendeu no curso de Pedagogia terá que ser revisto e ampliado, para acompanhar as mudanças e as exigências da docência com a infância. A professora Ônix, quando foi instigada a olhar para as crianças, percebeu as especificidades da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, pela [re]significação e criação de modos de atuação e reflexão. Assim elas expressam:

> As demandas da infância de hoje não são as mesmas de vinte anos atrás, nem de dez anos atrás. Mudou, e está sempre mudando, por isso essa necessidade da atualização constante. Porque, no caso, eu me formei recentemente, mas daqui a 15 anos, eu vou trabalhar da mesma forma que eu estou trabalhando agora? Será que as demandas da infância serão as mesmas de agora? (Cristal)
>
> E eu fui atrás, porque o planejamento era completamente diferente do que eu tinha vivido, estruturado ao longo da graduação, a reflexão também era diferente, porque eu tinha que olhar com outros olhos a educação infantil, e quais eram minhas expectativas em relação às crianças, porque não tinham aqueles objetivos dos anos iniciais. Então eu precisei me desligar um pouco do que era dos anos iniciais e olhar para a educação infantil. [...] O trabalho era diferente e eu não poderia trazer coisas que iriam exigir das crianças uma compreensão que não era da faixa etária delas. (Ônix)

Na perspectiva da professora *Ametista,* a escola é espaço de relações, humanas e com o conhecimento. A isso subjaz o entendimento de criança, com capacidades e direitos, como fundamental para compreender o processo de apropriação da cultura escrita e a **organização do trabalho pedagógico**.

> A criança aprende tanto a língua oral quanto a língua escrita pela *necessidade* de comunicação, e ela vai aprendendo essas duas formas de se comunicar ao longo do seu desenvolvimento. Eu percebo que às vezes é meio forçado, tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais.
> Parte de um entendimento maior que as crianças são capazes de fazer as coisas; que elas têm uma forma de pensar que é uma forma própria, de um processo. (Ametista)

Assim, do entrelaçamento das vozes das participantes, referendadas nos aportes dos autores que contribuíram na sustentação teórico-metodológica,

originaram-se as reflexões apresentadas, de modo a responder à problematização que circunscreveu e conduziu a pesquisa: *como a aprendizagem de ser professora, voltada à docência com a infância, se constitui a partir dos processos formativos vivenciados pelas egressas dos Cursos de Pedagogia?*

Esse "problema" acompanhou todo o processo de escrita da tese, que foi se desenvolvendo de maneira lenta, com angústias e (in)certezas, mas foram os meios possíveis encontrados para conciliar a vida de professora na educação infantil e de pesquisadora acadêmica na pós-graduação.

À medida que adentrávamos nas interpretações, ficamos mais esperançosas e confiantes ao compreendermos que esse processo também foi e continua sendo vivenciado pelas egressas. Elas não se intimidaram, ao contrário, ousaram buscar alternativas formativas para qualificar suas ações, considerando a dimensão criadora dos saberes constitutivos da docência. Para isso, cada egressa forjou, ao longo das ***trajetórias formativas***, um modo próprio de se constituir na vida profissional e pessoal, com a participação tanto nas atividades formativas na universidade, como na escola, lócus da sua iniciação profissional, caracterizando os **processos formativos** vivenciados**.** Foi necessária a construção de um repertório de conhecimentos que satisfizessem suas dúvidas e inquietações, como estudantes nos cursos de Pedagogia, desenvolvendo sua capacidade de elaborar sentidos, na interlocução dos saberes da formação profissional, saberes disciplinares e saberes curriculares, de acordo com Tardif (2012). E, assim, dos ensaios no cenário profissional, tornaram suas ações e reflexões, espaço e tempo de criação e autoria, modificando e atualizando o que já aprenderam para dar vida ao novo, para não limitar sua atuação.

Houve uma projeção entre o que aprenderam ao longo do curso de Pedagogia e as demandas atuais da docência, confluindo os saberes docentes, originados em outros contextos e apropriados nesses trajetos, além da construção de saberes práticos, das experiências em contextos institucionais, os quais as egressas estão descobrindo suas possibilidades, buscando adaptar-se e integrar-se.

> [...] A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão. [...] A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica *(retroalimentação)* dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo [...] objetivar um saber formado de todos os saberes

> retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2014, p.53, grifo do autor).

Nesse sentido, os saberes apropriados pelas egressas foram problematizados quando perceberam e enfrentaram a própria inconclusão imanente do constituir-se, reconhecendo em si mesmas o “permanente processo social de busca”, que se “torna fundante da produção do conhecimento”. (FREIRE, 1999, p.61).

Para *Jade* e *Esmeralda*, o inacabamento e a humildade se complementam, constituindo-se em princípios da formação, pelo reconhecimento da necessidade de aprender com o outro, na relação que educa:

> Se eu cheguei ao final do curso me dando conta que eu não estou pronta, eu acho que alguma coisa a *(formação)* inicial já fez, que é nos causar essa necessidade de continuar aprendendo, de inacabamento também, sentimento de inacabamento. (Jade)

> É um conjunto. Eu acho que é o ser mais, é aquilo que Paulo Freire dizia. Ser mais é a vocação ontológica do ser humano, é sempre procurar ser alguém melhor. Não ser melhor que o outro, mas ser melhor no sentido de ser melhor como gente, como humano que tem responsabilidade na educação, como ato político, na formação de cidadãos. É nesse sentido. E também a humildade de dizer assim: *“Olha, eu não sei”*. (Esmeralda)

Esse reconhecimento evidencia que as ações docentes envolvem dimensões: *pessoal*, *relacional*, *intencional, reflexiva, criativa, processual e contextual,* que ao longo das narrativas foram ganhando contornos e destaque, considerando que a formação docente é *busca* permanente, não cessa, ela se desencadeia e encadeia a partir das *necessidades* que emanam das relações em contextos situados, repercutem de maneira particular, a partir do que se define como *prioridades*, e se elenca como meios para alcançar os objetivos da ação. Ou seja, na atividade docente estão imbricadas essas dimensões, que são *dinâmicas* e *complexas,* possibilitando a criação e o compartilhamento de saberes.

> Eu aprendo em vários lugares. Eu aprendo comigo mesma, buscando do meu conhecimento, da minha dimensão pessoal, *que ser professor não é aquele transmissor de conhecimento*, ele é uma pessoa carregada de sentimentos, de valores, de concepções, de culturas, de angústias, de certezas, de incertezas. Então eu busco muito *dentro de mim*, da questão do controle, do autocontrole, controle da ansiedade, porque tudo aquilo que eu sou eu passo para os meus alunos. Eu contribuo na ambiência da minha sala de aula. Então, eu aprendo *comigo mesma*, eu aprendo com os meus livros [...] aprendo com as minhas pesquisas, na internet, *aprendo com as crianças* (...). (Esmeralda)

As descobertas e expectativas trazem à tona as limitações e a ousadia em se posicionar e defender as ideias e/ou concepções, considerando que a formação profissional pressupõe formar-se em contextos desconhecidos, complexos e ambíguos, exigindo lançar mão dos estudos realizados para argumentar e também servir de contraponto nas relações profissionais com seus pares.

Nesse sentido, para as professoras, *continuar* estudando, pesquisando e investigando a própria prática é intrínseco à profissão, constituindo suas *ações autoformativas*, que estão relacionadas às *ações interformativas*, que se desenvolveram com a participação e o compartilhamento entre professores, tanto na escola como na universidade. A necessidade de se manterem ativas, as mobilizou a se envolverem e participarem das reuniões de grupo, identificando os motivos e finalidades das atividades e compreendendo os objetivos da atividade a ser realizada. Essa mobilização exigiu organização, autoavaliação e autorregulação das ações formativas, caracterizando a **atividade docente de estudo**.

Na sua inserção em uma turma na educação infantil, a professora *Ônix* mobilizou-se para encontrar alternativas, ao direcionar e focar suas leituras para pensar nas suas ações. Além das atividades formativas na escola e universidade, ela afirma:

> [...] fazia as leituras que me indicaram, também comecei a comprar livros, e estudar planejamento, rotinas, projeto, desenvolvimento das crianças, de 0 a 3 anos, e de 4 a 6 anos. Eu comecei a estudar muito isso, para tentar pensar em propostas que dessem conta. (Ônix)

As professoras apresentam modos diferenciados de estabelecer relações nos espaços de trabalho e formação, de buscar meios para se adaptar ao ritmo e à rotina peculiar de cada escola. E todas buscaram continuidade formativa nos espaços universitários o que dá indícios que as egressas sentem a necessidade de se qualificar profissionalmente, independente da sua vinculação profissional, temporária ou efetiva.

A problematização das experiências vivenciadas, iniciadas na escolarização básica, e aquelas advindas das atividades curriculares e extra-curriculares, desencadearam sua [re]significação, a partir da reflexão sobre as atividades já desenvolvidas. A visão prospectiva envolveu a reflexão para a ação, com a identificação das necessidades profissionais que emergiram, possibilitando a

construção de propostas para dar conta das demandas nesse processo. Nas palavras da professora *Jade*:

> *A gente aprende a ser professor, sendo professor*. Não tem um modelo, é claro que a gente vai passando por experiências positivas e negativas durante toda a nossa escolarização, professores que marcam positivamente e também negativamente. [...] Tem muita coisa que a gente faz inconsciente (...). Que a gente não vai se dando por conta, *por isso é tão importante a reflexão*. [...] *Cada ano vai se refazendo*, diante dos desafios, repensando. O que serve hoje pode já não servir mais, o que serve para uma criança para outra pode não servir. Cada escola é de um jeito também. (Jade)

São relevantes, na narrativa da *Jade*, suas ideias acerca do processo de se constituir na docência, a partir do trabalho diário, chamando a atenção para as próprias vivências escolares, que, muitas vezes, foram naturalizadas como a "única" alternativa de atuação e expressando as crenças[81] enraizadas. É o processo reflexivo, intencional e deliberado, que possibilita estabelecer inter-relações dos saberes de diferentes origens e naturezas para questionar suas próprias crenças acerca desse processo complexo que envolve constituir-se na profissão, a partir de demandas provisórias, pois dependem das relações dos sujeitos no contexto.

As palavras da professora *Jade* também trazem à tona a(s) cultura(s) escolar(res) que organizam e dinamizam a vida na escola. A cultura que está instituída na escola conduz e (re)produz as relações e os processos de gestão, influenciando os modos como as professoras concebem e percebem seu processo de (se) constituir (em) nesse contexto. Para Peréz Gómez (2001), os professores constituem um grupo social e, neste grupo, a cultura docente se estabelece nas metodologias de trabalho adotadas, nas relações interpessoais, nas funções que desempenham, nos modos de participar e tomar decisões nos processos de gestão.

Evidenciamos que há possibilidade de negociação, transgressão, articulação entre docentes, tornando o espaço permeável às mudanças, com processos de reflexão coletivos, deixando à vista a autoria e a criação professoral. Nessa perspectiva, o *protagonismo compartilhado*, que envolve as relações com as crianças, com os colegas, com as famílias, nos contextos de gestão da sala (de aula) e institucional, é uma meta para as egressas, que percebem as possibilidades, e reconhecem que quando a iniciativa e a mobilização surgem de uma professora ou

[81] "As crenças tem funções afectivas e valorativas, actuando como filtro de informação que influência a forma como se usa, guarda, recupera o conhecimento". (MARCELO, 2009, p.15).

de um pequeno grupo, podem levar mais tempo para ser aceitas e se consolidarem na instituição, mas fortalece e instiga o desencadeamento de mudanças.

As professoras manifestam que as iniciativas são próprias, ou seja, as possibilidades de dialogar com seus colegas se estabelecem a partir dessa relação dialógica e dos desafios encontrados no grupo, favorecendo que construíram propostas coletivas de trabalho a serem desenvolvidas na escola, mesmo que incipientes. Esses ensaios de protagonismo coletivo à medida que ganham uma dimensão institucional implicam “uma nova concepção da instituição e da formação: com uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo”. (IMBERNÓN, 2011, p.23). Significa dizer que os processos de investigação e reflexão são basilares nessa dinâmica, para a construção de uma prática educativa problematizadora e contextualizada, mas essa ainda não é a realidade vivida, mas a projeção das professoras para darem continuidade à vida profissional.

Reiteramos que cinco professoras participaram do projeto de pesquisa Cultura escrita: saberes e fazeres em construção, e duas professoras participavam de outros projetos de pesquisa na UFSM. Elas sinalizaram que a escola ainda não consegue dar conta das demandas internas, em função da falta de estrutura e de tempo disponível para empreender formações continuadas, que promovam o desenvolvimento profissional docente.

Evidenciamos nas narrativas um vínculo entre os espaços universitários e escolares, que sustentam sua dinâmica formativa, pelo modo como as egressas sinalizam as relações estabelecidas, percebendo que a escola não pode ser dependente, precisa se “empoderar” para legitimar o que produz, tendo em vista que a universidade não é única detentora da produção de saberes. Com funções precípuas distintas, o diálogo entre a escola e a universidade e os investimentos condizentes são meios para ativar a inter-relação possível e necessária.

Por sua vez, todas as egressas pontuaram as experiências que a formação inicial oferta para além do currículo é o mote para que se constituam nesse processo, trazendo suas vivências nas atividades de ensino, pesquisa e extensão como possibilidades de ampliação e aprofundamento de estudos e reflexões acerca dos saberes e fazeres docentes. Para as professoras *Cristal* e *Jade*, a participação em um grupo de pesquisa contribuiu no desenvolvimento profissional e pessoal, considerando as mudanças na vida, como elas expressam a seguir:

> O grupo foi muito importante para mim, e continua sendo. Porque eu notei mudanças em mim. Eu melhorei muito, não só na escrita. Eu notei mudanças: pessoais, profissionais e acadêmicas também. (Cristal)

> [...] Os grupos de estudos, nesses momentos eu me afasto do local que eu estou para repensar sobre aquilo, sobre aquele espaço, e discutir com outras pessoas *diferentes olhares.* [...] Então aprendo na escola, aprendo na universidade, aprendo com as pessoas, aprendo com as crianças. (Jade)

No encontro de diferentes olhares, os *processos reflexivos* se efetivaram suscitando os *processos formativos* das egressas, em uma rede que se ampliou considerando as vivências significativas, nas escolas e universidade. À medida que conheceram e se relacionaram nos contextos profissionais, expressaram com mais confiança seus saberes e/ou ideias acerca da aprendizagem de ser professora.

Foi possível, a partir do processo analítico, destacar elementos recorrentes nos excertos das narrativas, revelando a dinâmica que envolveu a elaboração e articulação de sentidos acerca do aprender a ser professora nas práticas pedagógicas para infância. A seguir, vemos a composição categorial com as dimensões da aprendizagem docente, que em movimento, evidenciam os elementos categoriais que sustentam e articulam o processo constitutivo dessa tese.

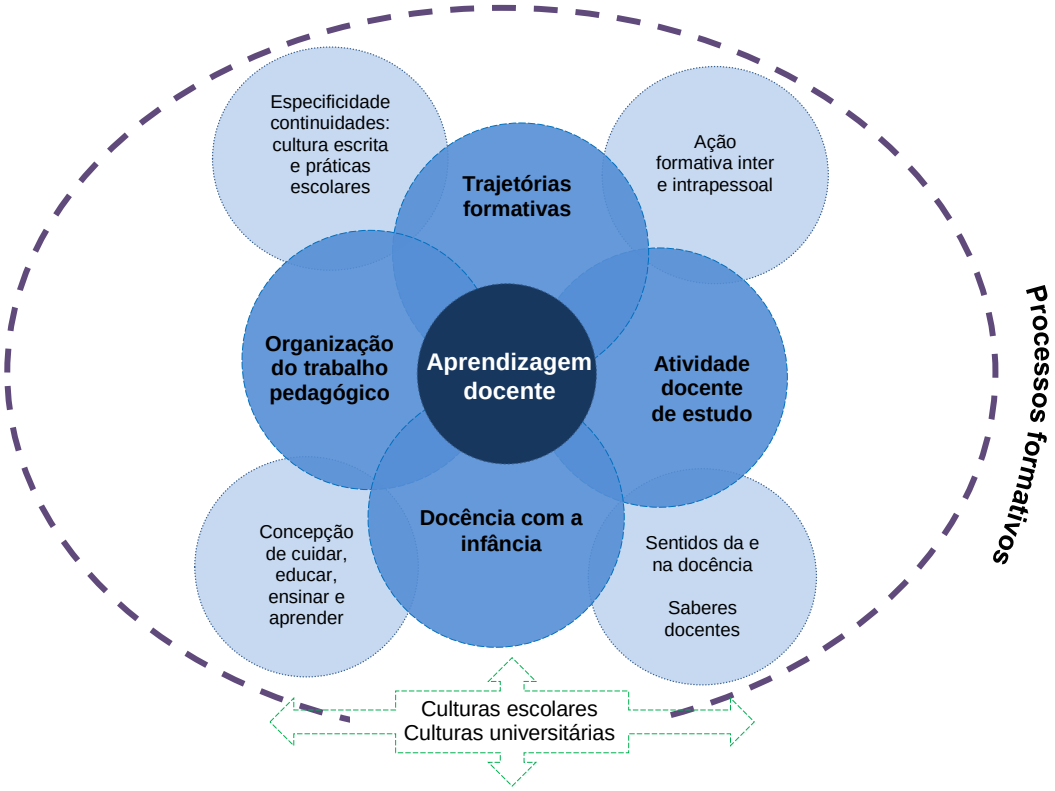

Figura 1 – Dinâmica analítica da investigação: categoria, dimensões e elementos categoriais

A Figura 1 delineia a dinâmica do processo analítico da tese, evidenciando os ciclos que vão se ampliando, dando movimento à aprendizagem docente, a partir dos processos formativos de cada egressa, e da influência das culturas escolares e acadêmica no desenvolvimento da cultura docente.

Desse modo, a partir das interpretações e reflexões que realizamos referenciadas nos achados da pesquisa, podemos expressar com relação aos *processos formativos e a atividade docente de estudo* que:

- as egressas selecionaram fatos e acontecimentos que dizem respeito a suas visões de mundo, encadeando situações e vivências que permitiram conhecer suas histórias de formação e atuação profissional;
- revelaram atuação e autoria, por meio de pensamentos, sentimentos, saberes e expectativas, que subjazem às suas ações, com possibilidades de reverem e interpretarem seus percursos, de modo a [re]significá-los;
- a partir das problematização das suas vivências formativas e profissionais, a reflexão configurou-se como componente do aprender, do ensinar, do educar e do cuidar para se desenvolverem profissionalmente;
- a inserção das egressas nos grupos de pesquisa ocorreram na formação inicial e também em decorrência das demandas que surgiram com a inserção profissional;
- o processo de pertencimento ao grupo foi sendo construído pelas egressas de acordo com suas vivências, suas expectativas e tempo de permanência na instituição;
- as atividades formativas envolveram a dimensão intrapessoal, expressa na necessidade de autoformar-se, e a dimensão interpessoal, que exigiu organização coletiva e possibilitou avanços na formação compartilhada, nos momentos de estudo, bem como nas propostas desenvolvidas com as crianças;
- as ações interformativas revelaram-se nas atividades colaborativas desencadeadas a partir de problemas comuns, exigindo a negociação de pontos de vista e de soluções, contribuindo também para a atividade docente de estudo;
- quando mobilizaram e reelaboram saberes por meio da identificação dos desafios cotidianos e retornaram aos estudos realizados durante a formação inicial, as egressas se constituem na profissão, pelos caminhos escolhidos: ida para a universidade (formação continuada), manutenção do trabalho pedagógico;

- algumas escolas se constituem em espaço de compartilhamento com a formação inicial de professores, pois recebem estudantes em formação inicial, para realizar observações e práticas de estágio, e nesse processo há identificação com a própria trajetória formativa, quando as egressas se inseriam na educação básica;
- o olhar retrospectivo à própria formação inicial também possibilita [re]significar o espaço escolar, como espaço formativo, de colaboração entre sujeitos com diferentes experiências;
- as egressas também se percebem responsáveis pela formação docente inicial, quando compartilham seus saberes acerca do modo como organizam o trabalho pedagógico para as crianças das turmas nas quais atuam, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- a atividade docente de estudo é tensionada quando as egressas se deparam com os desafios da *docência com a infância*, evidenciando os sentidos da e na docência, e a dimensão criadora das ações docentes.

Com relação à *organização do trabalho pedagógico* voltado à *docência com a infância* podemos expressar que:

- as ações coletivas e colaborativas nos espaços escolares eram insuficientes, de modo que as egressas buscaram nos grupos de pesquisa na universidade espaço para discutir e problematizar suas ações docentes;
- a cultura escrita surge como um dos elementos que instigou a maioria das professoras a participar no projeto de pesquisa da UFSM, para discutirem e problematizarem os referenciais e as práticas de leitura e escrita na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- os saberes vinculados à cultura escrita emergiram nas narrativas como um elemento que possibilitou problematizar a inserção na docência;
- as professoras dedicaram-se para identificar e considerar as especificidades e as continuidades da infância nas práticas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, quando se inseriram profissionalmente;
- perceberam que as relações estabelecidas com as crianças, com seus colegas – professores e gestores-, e com as famílias, como a base do processo de aprendizagem docente, trazendo à tona a rede que envolveu diálogo, observação, planejamento, registro, reflexão, crítica e revisão permanente das propostas desenvolvidas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

- para as egressas as brincadeiras e os jogos são fundamentais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que são crianças produzem cultura, e estão se apropriando de saberes, por meio de diferentes tipos de atividades que guiam esses processos de aprendizagem na infância;
- os contextos escolares geraram e ativaram as ações docentes, trazendo à discussão os saberes manifestos quanto à organização do trabalho pedagógico, e à apropriação da cultura escrita na infância, considerando que essa é uma construção sociocultural.

Assim, essas professoras, como um grupo que participou deliberadamente da pesquisa, contribuíram para compreender as singularidades que estão relacionadas às regularidades que caracterizam as relações sociais e culturais no processo de aprendizagem docente. A centralidade da docência com a infância, com a inserção no campo de atuação na educação básica, configurou-se como um dos pontos de discussão desse estudo, a partir das ideias e dos saberes que demarcam as especificidades e continuidades na organização do trabalho pedagógico com as crianças de zero a dez anos de idade. As egressas quando instadas a pensar seus próprios processos de se constituírem na profissão, relataram que suas experiências na formação inicial lhes proporcionaram a construção de arcabouços que foram acionados e [re]significados quando estiveram diante do desafio da organização pedagógica na educação básica e de pensar as práticas de leitura e a escrita. Com isso, afirmam que a docência não se limita à formação inicial, pressupõe retornar aos estudos, problematizar os próprios modos de compreensão, colocar em diálogo o que pensam e o que pode ser realizado. Essa projeção é sustentada pelo sentimento de inacabamento, de criação e autoria professoral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. S. da C. **Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do PIBID**: narrativas e práticas. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

ALVES, R. R. **Professores iniciantes egressos do PIBID em ação**: aproximações à sua prática profissional. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa editora, 2004.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3 ed. Editora Hucitec: São Paulo, 1988.

BARBOSA, E. M. **A iniciação à docência no processo da aprendizagem docente: um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência PIBID/CAPES na Universidade do Estado da Bahia - UNEB**, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

BARBOSA, M. C. S. Três notas sobre a formação inicial e a docência na educação infantil. In: CANCIAN, V.A.; GALLINA, S.F.S.; WESCHENFELDER, N. (Orgs.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

_____.; DELGADO, A.C.C. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, M. C.S., DELGADO, A. C.C. (Org.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** – Porto Alegre: Penso, 2012.

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

BOLZAN, D. P. V. et al. Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior. **Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado**, registro no GAP nº 032835. Santa Maria, RS: CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

_____. **Cultura Escrita**: saberes e fazeres docentes em construção. Projeto de Pesquisa GAP 031287 (2013-2016). UFSM. Relatório Parcial. 2014.

_____. **Aprendizagem da docência**: processos formativos de estudantes e formadores da Educação Superior. Projeto de Pesquisa GAP 032835 (2012-2016). 2012.

BOLZAN, D. P. V. Cultura escrita na sala de aula: compartilhar e reconstruir saberes. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). **Leitura e escrita**: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento compartilhado**: um estudo a partir das narrativas de professoras do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____.; SANTOS, E.A.G.; POWACZUK, A.C.P. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. Dossiê: **Escritas em contextos.** V.38 n.1. Revista do Centro de Educação. Jan/abr. 2013.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 2: unidade 6 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, **Diário Oficial da União** (DOU). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.> Acesso em: 03 mar. 2014. p. 01-06.

_____. Parecer CNE/CP 5, de 13 de dezembro de 2005. Conselho Nacional de Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, **Diário Oficial da União** (DOU). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2014. p. 01-24.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 23/01/2015.

BRITTO, L.P.L. Prefácio: Educação infantil e cultura escrita. In: FARIA, A.L.G. de; MELLO, S. (Orgs.). **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005a.

_____. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A.L.G. de; MELLO, S. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005b.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 1991.

CLANDININ, D. J.; CONNELY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Invetigación Narrative. In: LAROSSA, J. et al. **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

COUTINHO, A. S. A prática docente com os bebês. In: **Pátio Educação Infantil**. n. 35, abr/jun, 2013.

CRAIDY, C.M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, M. C., DELGADO, A. C.C. (Org.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** – Porto Alegre: Penso, 2012.

CUNHA, M. I. Cultura docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário v. 2. Brasília/INEP, 2006.

_____. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J.A.; EVANGELISTA, M.O. (Orgs.). **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora. 2004.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: DAVÍDOV, V. e SHUARE, M. (Orgs.). **La psiologia evolutiva y pedogógica em la URSS.** Moscou: Progresso, 1987.p. 173 – 193.

FARIA, A.L.G. Sons sem palavras e grafismo sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, A.L.G. de; MELLO, S. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005

FARIA, V.L.B de; SALLES, F. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. 2 ed. São Paulo: Ática, 2012.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 21 ed. Editora Cortez, 2015

_____. Introdução geral. In: FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O ingresso nas culturas da escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). O ***coletivo infantil*** **em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Cultura escrita e educação:** conversas de Emilia Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____.; TERUGGI, L. A diversidade de línguas e de escritas: um desafio pedagógico para a alfabetização inicial. In: FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

_____.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** São Paulo: Cortez, 2007.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación.** 1. ed. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2008.

FIN, A. **O Programa Bolsa Estágio Formação Docente e a formação inicial de professores no Estado do Espírito Santo**: uma experiência de aprendizagem da docência. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, M. T. de A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B.S. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. de A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.20-39, jul. 2002.

_____. Porque contar histórias de professoras. In: FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Narrativas de professoras**: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Um manual prático. Petrópolis, Vozes, 2014.

GEERTZ, Cliffort. **A interpretação das culturas**. São Paulo: Guanabara Koogan, 1989.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Orgs.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 1987.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

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

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem Docente. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário v. 2. Brasília/INEP, 2006.

_____.; BOLZAN, D.P.V. Movimentos construtivos da docência/aprendizagem: tessituras formativas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____.; _____. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas,** Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008.

KRAMER, S. O papel da Educação Infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.111-133.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE: Estação Gráfica, 2007a, p. 13-23.

_____. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder nas pesquisas em ciências sociais. In: FREITAS, M. T. de A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

KISHIMOTO, T. M. Brincar, letramento e infância. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Orgs.). **Em busca da pedagogia da infância:** pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 21-53.

LEONTIEV, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. **Actividad, Conciencia, Personalidad.** México: Editorial Cartago de México, 1984.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

MARCELO, C. **Politicas de inserción en la docência:** de eslabón perdido a puente para el desarollo profissional docente. **Documentos PREAL**, 52, p. 3-29, 2011. Disponível em: http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20Documentos/PREALDOC52.pdf.> Acesso em 05 fev. 2016.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03, p. 11-49, ago⁄dez. 2010.

_____. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. Sisifo: Revista de Ciências da Educação. Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan⁄abr. 2009.

_____. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCHEZAN. F. F. **A espiral da aprendizagem docente**: processos formativos de egressos do programa institucional de bolsa de iniciação à docência. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MARINHO, J. O. **Iniciação docente na educação infantil**: cenários de uma cultura profissional. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MARTINS, E. F. **A constituição da identidade docente do graduando de Pedagogia**: de professor a gestor. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização**. Campinas: Mercado da Letras, 2001.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil. In:FARIA, A.L.G de; MELLO, S.A. (Orgs.). **Linguagens infantis:** outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. p.23-40.

_____. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: **Revista PERSPECTIVA:** Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: acesso em: http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371, acesso em 29/05/2015.

MILLANI, S. M. F. **Aprendizagem docente no contexto da alfabetização: movimentos formativos de professoras a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MIRA, M.M.; ROMANOVSKI, J.P. Limites e possibilidades da atuação de mentores nos processos de inserção profissional docente. **Revista Transmutare,** v.1, n.2, jul/dez, 2016.

MONDARDO, G. C. **Relações entre disposições do habitus de origem e formação inicial no curso de Pedagogia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MORTATTI, M. do R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Brasília. Ministério da Educação (MEC). 2006. Disponível em : http://portal.mec.gov.br , acesso em 28/03/2014.

_____. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESO, 2004.

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

_____. Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ-GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção***.* Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto Ed., 1995.

SANTANA, M. S. **Desenvolvimento profissional docente de professoras nos primeiros anos de exercício da docência**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

SANTANA, M. S. S. **O PIBID e a iniciação profissional docente**: um estudo com professores egressos do programa. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, C.F. **A construção da leitura e da escrita infantil e a prática do estágio supervisionado**. 2015, Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SANTOS, G. R. dos. **A organização do ensino e as possibilidades para o desenvolvimento humano da criança**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, M. C. S. de (Orgs.). In: **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Dossiê Sociologia da Infância**: Pesquisas com Crianças. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.

SELMI, G. F. R. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na UFRGS e sua contribuição na formação inicial de professores.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, M. B. C. **O ambiente educativo e suas contribuições na aprendizagem docente no processo de formação continuada.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

SOUSA, I.M.A. de. **Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, N.C.A.T. de. **As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência
como profissão de interações humanas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOMAZZETTI, C.M. **Pedagogia e infância na perspectiva Intercultural: Implicações para a formação de professores.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEENMAN, S. Perceived Problems of beginning teachers. In: **Review of Educactional Research Summe**r. v. 54, n. 2, 1984, p. 143-178.

VYGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte em la infância.** 11. ed. Madri- Espana. Ediciones Akal, S.A, 2011.

_____. **Obras Escogidas II**. Madri: Visor Distribuciones, 2001.

_____. **Obras Escogidas IV.** Madri: Visor Distribuciones, 1996.

_____. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **Obras Escogidas – Tomo I**. Madri: Visor Distribuciones, 1991.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WERTSCH, J. V. **Voces de la mente** – Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1993.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO A

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós- Graduação
Doutorado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: "Aprendizagem docente dos egressos dos cursos de Pedagogia: concepções acerca dos processos formativos e da cultura escrita na infância"

Pesquisador responsável: Profª Drª Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria- Programa de Pós- graduação (PPGE/UFSM)

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023

Autora: Maria Talita Fleig

Telefones para contato: (55) 3226 1957 e (55) 9613 7912 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria.

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central compreender como os processos formativos dos egressos do Curso de Pedagogia influenciam na aprendizagem docente e na maneira como compreendem a cultura escrita na infância. Para tal, pretende-se entrevistar, no mínimo, dez egressos dos cursos de Pedagogia, que iniciaram sua formação a partir de 2007, com a reformulação dos currículos dos Cursos de Pedagogia da instituição de ensino superior Federal.

A partir do convite a 10 (dez) egressos, no mínimo, que atuam profissionalmente na educação básica, realizaremos, com os que aceitarem participar da pesquisa, entrevistas que serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se refere à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue ao docente-colaborador para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos colaboradores; contudo, o que poderá emergir, ao rememorarem e explicitarem eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los. Também, não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

De modo geral, esta investigação tem como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com egressos dos cursos de Pedagogia, um espaço formativo, pois, na medida em que este sujeito narra, mobiliza suas concepções prévias, revive sua trajetória de formação em pesquisa, coloca-o em um movimento reflexivo acerca de seu próprio processo de *aprender*, como também, sobre o seu *ser e fazer docentes*, possibilitando-lhe, assim, desenvolver aprendizagens.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui

proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 3226 1957 ou (55) 9613 7912 (autora); (55) 9112 1327 (pesquisadora responsável) e 3220 8023 (PPGE).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

_____ _____

Assinatura do professor-colaborador Nº. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

_____ _____

Assinatura da Pesquisadora Assinatura da autora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br. Web: www.ufsm.br/cep

ANEXO B

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “Aprendizagem docente dos egressos dos cursos de Pedagogia: concepções acerca dos processos formativos e da cultura escrita na infância”
Pesquisador responsável: Profª Drª Doris Pires Vargas Bolzan
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria- Programa de Pós- graduação (PPGE/UFSM)
Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável
Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023
Autora: Maria Talita Fleig
Telefones para contato: (55) 32261957 e (55) 96137912 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).
Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos colaboradores cujos dados serão gravadas em áudio durante a entrevista. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala número 3336b, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável Profª Doris Pires Vargas Bolzan. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ___/___/_____ com o número do CAAE _____

Santa Maria, _____

_____

Assinatura da Pesquisadora responsável

ANEXO C - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO

Código	Nome da Disciplina	Tipo	(T-P)	CHS	S
CCP 1017	**PED I – Educação, Tempos e Espaços**	**DCG**	**(0-2)**	**30**	**1**
ADE 1020	Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica	OBR	(2-0)	30	1
EDE 1040	Educação Especial: Fundamentos	OBR	(2-0)	30	1
FUE 1040	Filosofia da Educação I	OBR	(4-0)	60	1
FUE 1036	História da Educação	OBR	(4-0)	60	1
FUE 1037	Introdução à Pedagogia	OBR	(4-0)	60	1
FUE 1038	Psicologia da Educação I	OBR	(4-0)	60	1
FUE 1039	Sociologia da Educação I	OBR	(4-0)	60	1
CCP 1018	**PED II – Conhecimento e Educação**	**DCG**	**(0-2)**	**30**	**2**
ADE 1021	Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa	OBR	(2-0)	30	2
ADE 1026	Políticas Públicas na Educação Básica	OBR	(4-0)	60	2
FUE 1043	*Filosofia da Educação II*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*2*
FUE 1042	História da Educação Brasileira	OBR	(4-0)	60	2
FUE 1041	*Psicologia da Educação II*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*2*
FUE 1044	*Sociologia da Educação II*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*2*
LTV 1047	Comunicação em Língua Portuguesa	OBR	(2-0)	30	2
CCP 1019	**PED III – Contextos e Organização Escolar**	**DCG**	**(0-2)**	**30**	**3**
ADE 1023	Gestão da Educação Básica	OBR	(4-0)	60	3
ADE 1022	Pesquisa em Educação III: Bases Metodológicas	OBR	(4-0)	60	3
EDE 1042	Educação Especial: Processos de Inclusão	OBR	(2-0)	30	3
EDE 1045	*Libras*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*3*
LTV 1048	*Literatura Infantil*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*3*
MEN 1159	Didática	OBR	(4-0)	60	3
MEN 1109	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	OBR	(4-0)	60	3
MEN 1160	*Currículo: Teoria e História*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*3*
CCP 1023	**PED IV – Saberes e Fazeres na Educação Infantil**	**DCG**	**(0-2)**	**30**	**4**
DEI 1022	Educação Física	OBR	(2-0)	30	4
MEN 1177	Artes Visuais e Educação	OBR	(4-0)	60	4
MEN 1168	Ciências e Educação I	OBR	(4-0)	60	4
MEN 1161	Contextos Educativos na Infância I	OBR	(4-0)	60	4
MEN 1167	Educação Matemática I	OBR	(4-0)	60	4
MEN 1166	Geografia e Educação I	OBR	(4-0)	60	4
MEN 1162	*Oralidade, Leitura e Escrita*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*4*
CCP 1024	**PED V – Saberes e Fazeres nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**	**DCG**	**(0-2)**	**30**	**5**
MEN 1185	*Artes Visuais e Educação II*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*5*
MEN 1171	*Ciências e Educação II*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*5*
MEN 1164	Contextos Educativos na Infância II	OBR	(4-0)	60	5
MEN 1172	*Educação Matemática II*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*5*
MEN 1173	*Geografia e Educação II*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*5*
MEN 1163	História e Educação I	OBR	(4-0)	60	5
MEN 1179	Língua Portuguesa e Educação	OBR	(4-0)	60	5
MEN 1170	Processos da Leitura e da Escrita I	OBR	(4-0)	60	5
CCP 1025	**PED VI – Saberes e Fazeres da Educação nas Suas Diferentes Modalidades**	**DCG**	**(0-2)**	**30**	**6**
ADE 1024	*Pesquisa em Educação VI: Projeto*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*6*
ADE 1025	Políticas e Gestão das Modalidades Educativas	OBR	(4-0)	60	6
MEN 1180	Educação Musical	OBR	(4-0)	60	6
MEN 1165	*História e Educação II*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*6*
MEN 1186	Jogo Teatral e Educação	OBR	(4-0)	60	6
MEN 1187	*Língua Portuguesa*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*6*
MEN 1176	*Processos da Leitura e da Escrita II*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*6*

CCP 1028	**PED VII – Saberes e Fazeres na Educação Básica**	**DCG**	**(0-2)**	**30**	**7**
CCP 1026	*Trabalho de Conclusão de Curso I*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*7*
MEN 1181	Educação Física e Movimento Humano	OBR	(4-0)	60	7
MEN 1189	Educação Musical para a Infância	OBR	(2-0)	30	7
MEN 1188	Jogo Teatral	OBR	(2-0)	30	7
MEN 1169	*Organização da Ação Pedagógica*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*7*
MEN 1175	**Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria**	**OBR**	**(4-2)**	**90**	**7**
CCP 1027	*Trabalho de Conclusão de Curso II*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*8*
MEN 1182	**Estágio Supervisionado em Educação Infantil**	**OBR**	**(2-8)**	**150**	**8**
MEN 1184	**Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**	**OBR**	**(2-8)**	**150**	**8**

Legenda: Núcleo de Estudos Básicos; *Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos*; ***Núcleo de Estudos Integradores.***

ANEXO D - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA NOTURNO

Código	Nome da Disciplina	Tipo	(T-P)	CHS	S
CCP 1017	**PED I – Educação, Tempos e Espaços**	**DCG**	**(0-2)**	**30**	**1**
ADE 1020	Pesquisa em Educação I: Metodologia Científica	OBR	(2-0)	30	1
FUE 1036	História da Educação	OBR	(4-0)	60	1
FUE 1037	Introdução à Pedagogia	OBR	(4-0)	60	1
FUE 1038	Psicologia da Educação I	OBR	(4-0)	60	1
FUE 1039	Sociologia da Educação I	OBR	(4-0)	60	1
CCP 1018	**PED II – Conhecimento e Educação**	**DCG**	**(0-2)**	**30**	**2**
ADE 1021	Pesquisa em Educação II: Bases Epistemológicas da Pesquisa				2
ADE 1026	Políticas Públicas na Educação Básica	OBR	(4-0)	60	2
FUE 1040	Filosofia da Educação I	OBR	(4-0)	60	2
FUE 1041	*Psicologia da Educação II*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*2*
FUE 1042	História da Educação Brasileira	OBR	(4-0)	60	2
CCP 1019	**PED III – Contextos e Organização Escolar**	**DCG**	**(0-2)**	**30**	**3**
ADE 1022	Pesquisa em Educação III: Bases Metodológicas	OBR	(4-0)	60	3
ADE 1023	Gestão da Educação Básica	OBR	(4-0)	60	3
FUE 1043	*Filosofia da Educação II*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*3*
MEN 1109	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	OBR	(4-0)	60	3
EDE 1040	Educação Especial: Fundamentos	OBR	(2-0)	30	3
CCP 1020	**PED IV – Educação em Diferentes Modalidades**	**DCG**	**(0-2)**	**30**	**4**
ADE 1024	*Pesquisa em Educação IV: Projeto*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*4*
EDE 1042	Educação Especial: Processos de Inclusão	OBR	(2-0)	30	4
ADE 1025	Políticas e Gestão das Modalidades Educativas	OBR	(4-0)	60	4
FUE 1044	*Sociologia da Educação II*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*4*
MEN 1159	Didática	OBR	(4-0)	60	4
CCP 1021	**PED V – Prática Educativa I**	**DCG**	**(0-2)**	**30**	**5**
MEN 1160	*Currículo: Teoria e História*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*5*
MEN 1161	Contextos Educativos na Infância I	OBR	(4-0)	60	5
MEN 1162	*Oralidade, Leitura e Escrita*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*5*
LTV 1047	Comunicação em Língua Portuguesa	OBR	(2-0)	30	5
ADE 1004	*Educação de Jovens e Adultos*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*5*
MEN 1163	História e Educação I	OBR	(4-0)	60	5
CCP 1022	**PED VI – Prática Educativa II**	**OBR**	**(2-0)**	**30**	**6**
MEN 1164	Contextos Educativos na Infância II	OBR	(4-0)	60	6
MEN 1165	*História e Educação II*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*6*
MEN 1166	Geografia e Educação I	OBR	(4-0)	60	6
MEN 1167	Educação Matemática I	OBR	(4-0)	60	6
MEN 1168	Ciências e Educação I	OBR	(4-0)	60	6
MEN 1169	**Organização da Ação Pedagógica**	**OBR**	**(4-0)**	**60**	**7**
LTV 1048	*Literatura Infantil*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*7*
MEN 1170	Processos da Leitura e da Escrita I	OBR	(4-0)	60	7
MEN 1171	*Ciências e Educação II*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*7*
MEN 1172	*Educação Matemática II*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*7*
MEN 1173	*Geografia e Educação II*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*7*
MEN 1174	Jogo Teatral e Educação I	OBR	(4-0)	60	8
MEN 1175	**Prática de Ensino na Educação Básica: Inserção e Monitoria**	**OBR**	**(4-2)**	**90**	**8**
MEN 1176	*Processos da Leitura e da Escrita II*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*8*
MEN 1177	Artes Visuais e Educação	OBR	(4-0)	60	8
DEI 1022	Educação Física	OBR	(2-0)	30	9
MEN 1178	*Jogo Teatral e Educação II*	*OBR*	*(2-0)*	*30*	*9*
MEN 1179	Língua Portuguesa e Educação	OBR	(4-0)	60	9

MEN 1180	Educação Musical	OBR	(4-0)	60	9
MEN 1181	*Educação Física e Movimento Humano*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*9*
MEN 1182	**Estágio Supervisionado na Educação Infantil**	**OBR**	**(2-8)**	**150**	**9**
EDE 1045	*Libras*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*10*
MEN 1183	*Trabalho de Conclusão de Curso*	*OBR*	*(4-0)*	*60*	*10*
MEN 1184	**Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**	**OBR**	**(2-8)**	**150**	**10**

Legenda: Núcleo de Estudos Básicos; *Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos*; ***Núcleo de Estudos Integradores.***

APÊNDICE A - TÓPICOS GUIA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tópicos guia	Questões orientadoras
1. Dados de identificação Formação escolar – educação básica Opção pela docência	- Faixa etária - Ano de ingresso e conclusão do curso de Pedagogia - Tempo de docência e etapa(s) da educação básica que atua - Pós-graduação: *stricto sensu e lato sensu* - Quais vivências significativas da escolarização na educação básica podem ser consideradas como propulsoras da sua escolha profissional? Por quê? - Como surgiu o interesse pelo curso?
2. Trajetórias formativas Formação acadêmica - educação superior: - graduação – experiências formativas marcantes - pós-graduação – experiências de articulação e ampliação de aprender a ser professor e pesquisador	- Comente as atividades vinculadas às disciplinas curriculares, e sua inserção no campo escolar. - Você participou e/ou participa de atividades vinculadas a grupos de pesquisa e extensão? Relate suas experiências significativas. - Você foi bolsista de iniciação científica ou do Programa de Iniciação à Docência (PIBID)? Relate como foi a participação e a repercussão na sua formação docente? - Você participa e/ou participa em cursos e eventos científicos da área? Qual a relevância destas participações?
3. Trajetórias profissionais Aprender a ser professor: como, com quem e onde? -Mobilização dos conhecimentos construídos na formação inicial -Inserção profissional – a organização da escola e formas de participação na gestão -Atividade docente de estudo -Desenvolvimento profissional docente	- Comente como foi o seu processo de inserção profissional na educação básica e/ou superior. - Com quais desafios você se depara na organização do seu trabalho pedagógico? O que você leva em conta para superar esses desafios? -Você participa de atividades de formação e estudo na escola? Comente. -Você considera que os conhecimentos construídos na formação inicial dão conta das demandas da infância? -Como você entende a educação na infância? -Como você considera a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental? -Quais as especificidades destas etapas da educação básica? -Como você entende as práticas com a linguagem oral e escrita na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental? -Qual sua concepção de alfabetização? -Como você entende o processo de ensino da leitura e escrita? -Como você entende a apropriação da cultura escrita na infância? -Como, onde e com quem você aprende a ser professor?

APENDICE B - QUADRO MODELO COM EXCERTOS DAS NARRATIVAS

Recorrências	Elementos categoriais
Eu fiz o Magistério, ingressei na Pedagogia em 2008. Eu decidi que iria dar continuidade, e principalmente, o que me fez definir foi ter feito estágio no 1º ano sem conhecimento algum. Eu me lembro de uma professora falar sobre os *níveis de construção da leitura e da escrita, das hipóteses*, que as crianças elaboram, mas muito *sucinto, não tinha um estudo*. Tanto que no estágio eu tentava olhar para as escrita das crianças e dizer, ai, esta criança está no nível silábico, mas eu não conseguia. A gente teve para a gente dizer, isso existe, mas *essa ideia de tu ires a fundo*, por si só, procurar coisas, *não tinha isso*. (Ônix) E eu queria vir para a Federal porque aqui eu imaginava, e realmente eu acredito que seja, ter essa *possibilidade maior da pesquisa*, de um olhar diferenciado, ter um *campo de trabalho mais ampliado*, do que numa universidade particular. (Safira) [...] porque todo mundo fala muito bem da universidade. Pela própria *estrutura,* eu me encantei, também pelo *espaço.* (Ametista)	**Opção pela docência e pelo curso de Pedagogia em universidade pública**
[...] Eu estava no 2º semestre da Pedagogia e eu fui fazer de manhã a disciplina de Fundamentos, porque eu queria, eu estava muito ansiosa por estudar isso. Dai, depois eu não precisei fazer a Processos I, só a Processos II, porque eu aproveitei da de Fundamentos, E dai na de Processos I eu fui monitora da disciplina. Dai depois eu cursei a Processos II. Mas assim, se eu não tivesse, se eu não estivesse me inserido num grupo de pesquisa que estudasse sobre isso eu acho que eu teria hoje muito menos compreensão sobre o que é alfabetização, o que é uma prática de leitura e de escrita na educação infantil. Porque é muito pouco o que a gente tem, não que os professores não se esforçassem para que as disciplinas fossem a melhor possível, pois é pouca carga horária, e as discussões pedem mais tempo, pedem outras leituras, que a gente não tinha condições de fazer em duas disciplinas. (Ônix) [...] Durante toda a graduação eu sempre tive interesse pela alfabetização. Sempre foi uma coisa que me puxou muito, eu sempre gostei muito da alfabetização. Só que nunca encontrei nenhum grupo de pesquisa. Eu já tinha sido convidada por vários outros professores, e nenhum eu sentia vontade para entrar. Então, quando eu fiquei sabendo desse projeto [...] foi que eu tive vontade. Acho que esse é o caminho, [...] justamente por causa dessas atividades referentes ao aprendizado da leitura e da escrita. (Cristal)	**Cultura escrita na formação inicial**
As inserções nossas, das acadêmicas na educação básica, foram muito poucas, assim. Só na PED, uma observação, de dois, três dias, e tal. A inserção mais maciça foi durante o estágio [...] Quando eu comecei observar, e a conseguir fazer os links, fazer as ligações, da teoria com a prática, com o que eu observava com as crianças, o aprendizado foi muito mais significativo. (Safira)	**Atividades curriculares**
[...] Eu tinha muitas perguntas, eu tinha muitos questionamentos, sempre pensando, e eu ia lendo para tentar entender aquilo, aquelas minhas perguntas. Então eu vejo que eu fui instigada na iniciação científica a ler, a pesquisar, a publicar. Depois que eu terminei o Mestrado, mesmo assim eu continuo publicando [...] Quando eu comecei a trabalhar com a alfabetização, eu queria saber mais como melhorar meu trabalho, como qualificar. *Por que uma criança aprende e a outra não?* (Jade)	**Atividades extracurriculares**
[...] Agora na prática eu estou tendo algumas inquietações, algumas dúvidas, porque nós temos um subsídio no curso de Pedagogia. Os professores orientadores eles nos orientam muito bem para o estágio. (Esmeralda)	**Inserção profissional**
Tenho me aprofundado mais no assunto, tenho me sentido mais segura para	

estar em sala de aula a partir dessa inserção no grupo, de compartilhar com os colegas professores que já estão lá na realidade também, que muitas vezes enfrentam um desafio que tu pensas que é só teu, mas na verdade todo mundo já passou. Então isso tem sido muito bom. O grupo de pesquisa, além de aproximar o contato com professores de diferentes realidades, ele também é um suporte muito grande para quem quer uma formação continuada de qualidade. (Ágata)	**Formação continuada escolar e acadêmica**
Eu vi que é possível a gente *continuar pesquisando*, contanto que a gente se organizou na própria escola. Montamos um projeto com alguns pares, a minoria. Acabei encontrando algumas colegas que também têm estes questionamentos, que também querem continuar estudando, pesquisando e investigando a própria prática. (Jade) [...] muito das coisas que eu sinto necessidade de me aprofundar eu tenho que buscar. E aí eu acho que é um exercício de o professor ir mais além. (Ágata)	**Ações formativas inter e intrapessoais**
Inicialmente *[curso de Pedagogia]* dá conta, porque eu acredito que as nossas demandas elas vão aumentando conforme a gente vai vivendo a carreira, vai se apropriando desse espaço, dessa carreira do ser professor. Mas como as crianças vão mudando, o espaço vai mudando, quanto mais a gente oferece para as crianças esses materiais escritos, mais elas querem saber, mais elas querem coisas novas. Isso vai se alterando, a gente também tem que ir se alterando durante esse processo, buscando materiais novos, lendo mais, lendo outros autores. Esse aprendizado, essa busca, essa pesquisa, ela não termina, nunca. A gente está em constante aprendizado, nunca está pronto, nunca está formado. Está sempre se construindo. (Safira)	**Sentidos da e na docência**
Para mim o cuidar e o educar. O cuidar está sempre, ele perpassa todas as idades. Claro que na educação infantil o cuidado é maior, do que nos anos iniciais. Porque na educação infantil elas são menores, elas têm uma demanda maior de cuidado. Para mim o cuidar na educação infantil é muito importante. O brincar, eu considero que as crianças precisam ter esse espaço do brincar, e uma coisa, é essa ruptura que está vindo da pré-escola para o 1º ano, essa ruptura de que no 1º ano elas não são mais crianças, elas deixam de serem crianças imediatamente. Elas têm que copiar, elas têm que copiar do quadro, elas têm lista de conteúdos para dar conta, e acaba a infância ali. Elas não podem mais brincar. Essa é uma ruptura muito grande da criança. Na educação infantil elas têm o espaço de brincar e chegam ao ensino fundamental e não podem mais brincar. Por quê? (Cristal)	**Concepção de infância – cuidar, educar, ensinar e aprender**
[...] Eu tenho percebido de fato a importância da criança estar na escola, mas eu também ao mesmo tempo fico pensando que tipo de escola que a gente tem, e que de fato vai favorecer o desenvolvimento das crianças. Porque se são aquelas escolas, em que as crianças ficam, por exemplo, as menorzinhas, cada uma no seu berço, que elas não têm a possibilidade de interagir com as outras, a não ser por meio das grades dos bercinhos, em que as professoras não dão liberdade para que elas se comuniquem, briguem e resolvam seus conflitos, então eu fico pensando que educação é essa da infância. Eu acho que há uma divergência no que é educar, se o educar é só eu instruir a criança para fazer certas coisas, o que engloba esse educar, e o que é a infância? (Ônix)	**Cultura docente e culturas escolares**
Eu acho que a parte mais importante da escola é o espaço de relação entre as pessoas, e nessa relação existe a troca do conhecimento, que não é só o conteúdo, que não é só conhecimento científico. Mas é conhecimento de mundo, conhecimento de cultura, é troca de experiências. Conversar com o outro e estar aberto para receber o outro também. (Ametista)	**Escola como espaço das relações e construção de conhecimento**
Eu considero um processo, uma continuidade. Tanto o brincar quanto a linguagem, da leitura e da escrita, eu acho que os dois fazem parte da educação infantil, fazem parte dos anos iniciais. [...] Na educação infantil, por meio das leituras, da contação de história, de teatro... [...] No 1° ano, que tu tens que vencer, tem que dar conta e aí essa parte da educação infantil fica um pouco mais de lado, essa parte da infância fica um pouco de lado. Aí tem que dar, tem que dar conta, e sobrecarrega as crianças.	**Especificidades e continuidades? Educação**

Eu percebo isso muito. Mas no meu trabalho eu estou tentando buscar uma articulação mais próxima, tentar perceber primeiro a criança, para depois articular com o conteúdo. (Ágata)	**Infantil e Anos Iniciais**
[...] Nossa cultura é uma cultura escrita, e inserir a criança na cultura escrita depende do contexto. Têm crianças que se as vivências em casa não são de exploração de livro, de revistas, mas isso não quer dizer que elas não olhem placas, se os pais são catadores, que elas não olham para os rótulos, que estão ali, porque as crianças já estão inseridas numa cultura escrita. Eu acho que o experimentar a cultura escrita, é o viver a cultura escrita, que a gente já está inserido, que nasce numa cultura que tem a escrita como base, precisa então experimentar, viver essa cultura escrita. Então esse que eu acho que é o papel da escola. (Ônix)	**Cultura escrita e práticas escolares**
Eu trabalhava mais com o oral, mais com a oralidade. Porque como elas tinham quatro anos de idade acho que não fazia sentido ficar cobrando a escrita, que elas ficassem escrevendo no caderno. Elas iam ter tempo para isso. Então eu trabalhava mais com o oral. [...] Eu fiz com elas uma história em conjunto, porque eu vi que cada uma queria contar um pouco da sua história, e no fim elas criaram uma história da turma. E eu comecei a escrever, a história que elas iam contando, que iam criando. Esse contato tinha com a escrita, no caso, mas assim que elas depois tivessem que copiar para o caderno, não. (Cristal) Teve uma situação que foi muito engraçada, porque eles me deram os cadernos das crianças, porque as crianças tinham cadernos, no maternal, com dois anos. Era caderno de desenho, ai eu pensei, forma de organizar, em vezes de fazer em folhas, fazem no seu caderno. E eu abri o caderno e comecei a folhear, e tive que ir lá e dizer: *"Eu acho que vocês me deram os cadernos errados. Esses cadernos não foram feitos para crianças de 2 anos de idade"*. "*Ah, mas com a mediação do professor*". Eu peguei e virei a página que tinha a letra A pintada e o desenho de uma abelha. Só que aquele desenho de abelha era um desenho estereotipado, não parecia uma abelha. Peguei o caderno, folhei, botei uma folha em cima da letra A, e deixei só o desenho. Dai eu mostrei para a coordenadora. E perguntei para ela: *"O que você está vendo aqui neste desenho?* E ela me respondeu: "*Uma joaninha*". Eu disse: *"Pois bem, pode ser o que tu quiseres, mas alguém disse que era uma abelha e botaram uma letra A".* Dai ela ficou me olhando assim, com uma cara de apavorada, e dai eu disse: Tu achas que uma criança de 2 anos associa esse desenho com a letra A? Ela não me respondeu. Ela não tinha resposta para isso. Ai eu disse para ela: "*Olha, eu vou usar os cadernos, mas o caderno não vai mais ter isso. O caderno não vai mais ter isso, o caderno é das crianças e quem tem que fazer são as crianças".* E ai eu usei este caderno com as crianças: as crianças pintavam, as crianças desenhavam, a gente fazia propostas. Fizemos melecas, e coisas, depois a gente recorta as melecas, e colocava no caderno para ficar o registro. Já que elas achavam tão importante ter o registro. Ai a gente manteve o registro, mas de outras formas. E ai veio toda a questão, de que as outras professoras diziam: *"Mas tu vais levar um 'xingão' da coordenadora". "Por quê?" "Porque tu estás deixando as crianças riscarem no caderno".* Mas eu já tive uma conversa com ela, e eu não sei por que tu ainda não deixaste as tuas riscarem. (Ametista)	**Ação criadora**