

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VIVÊNCIAS ESTÉTICAS QUE CONSTITUÍRAM O MEU DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORA ALFABETIZADORA

NAZARÉ COSTA
ORIENTADORA: PROFESSORA DRA. RITA BUZZI RAUSCH

JOINVILLE – SC
2025

NAZARÉ COSTA
VIVÊNCIAS ESTÉTICAS QUE CONSTITUÍRAM O MEU DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORA ALFABETIZADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rita Buzzi Rausch.

Joinville – SC

2025

Vivências estéticas
que constituíram o meu
desenvolvimento profissional
docente de professora
alfabetizadora

Nazaré Costa

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C837v	Costa, Nazaré Vivências estéticas que constituíram o meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora / Nazaré Costa; orientadora Dra. Rita Buzzi Rausch – Joinville: Univille, 2025. 209 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville) 1. Professores - Formação. 2. Educadores. 3. Professores Alfabetizadores. 4. Estética – Educação. I. Rausch, Rita Buzzi (orient.). II. Título. CDD 371.12
-------	---

Termo de Aprovação

“Vivências Estéticas que Constituíram o meu Desenvolvimento Profissional Docente de Professora Alfabetizadora”

por

Nazaré Costa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)

Profa. Dra. Luciane Maria Schlindwein
(UFSC)

Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Rita Buzzi Rausch
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que,
por não ser neutro,
minha prática exige de mim uma definição.
Uma tomada de posição.
Decisão.
Ruptura.
Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.
Sou professor da esperança que me anima apesar de tudo.
Sou professor a favor da boniteza que dela some se não cuido do saber que devo
ensinar
(Freire, 1997, p. 78).

A meus pais Ariovaldo Felicidade Costa e
Avanir Antunes Costa, que me apoiaram em
todas as etapas de minha vida e formação;
Aos meus sobrinhos Tom e Poliana e aos
amigos que compreenderam minha ausência
física nos dois anos do mestrado.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo direito à vida, pelo amor em cada gesto, por me educarem com ética e afeto para o bem, por me incentivarem sempre a estudar, e por me apoiarem em minhas escolhas.

Aos meus sobrinhos, Poliana e Tom, pelo afeto, apoio, cuidado, ajuda, por entenderem minha ausência muitas vezes nesses dois anos de mestrado e pelo amor incondicional.

Aos amigos, que me acolhem, ouvem e estão sempre por perto, mesmo quando ausente de presença física.

Aos companheiros de luta e no trabalho, profissionais que me encantaram, os que escolhi e fui escolhida para seguirmos juntos na caminhada da docência, por uma educação da amorosidade, da escuta e da partilha.

Aos colegas de trabalho que colaboraram para que eu me tornasse uma profissional melhor preparada emocionalmente e profissionalmente.

Aos inesquecíveis professores da Educação Básica, da Universidade, das especializações que contribuíram para a minha formação profissional.

Aos meus ex-alunos, que estiveram comigo na docência, na arte de ensinar e aprender, que me enchem de abraços, beijos e muito carinho.

À Universidade da Região de Joinville - Univille, pela concessão da bolsa de estudos do Programa de Iniciação Científica da Pós-Graduação. O recurso me proporcionou um pouco mais de tranquilidade financeira e pude dedicar um tempo maior a pesquisa. Sem essa ajuda de custo, tudo ficaria mais difícil.

Aos professores do mestrado, que me acolheram, generosamente, como aluna, e ao Getrafor, grupo de pesquisa do qual faço parte. Vocês foram fundamentais para a constituição do meu desenvolvimento de pesquisadora.

Aos professores da banca examinadora, Professor. Dr. Allan Henrique Gomes e a Professora Dr.^a Luciene Maria Schlindwein que contribuíram de forma significativa com seus olhares criteriosos ao lerem o trabalho na qualificação e fazerem apontamentos para a defesa desta pesquisa. Agradeço, também, ao Prof. Dr. Fernando Cesar Sossai, por se dispor a ser suplente na defesa desta dissertação.

À Professora Dr.^a Rita Buzzi Rausch, que pacientemente me orientou, me pegou pela mão, guiou meus passos em todo o percurso da pesquisa, com carinho,

afeto e muita dedicação, principalmente no momento mais difícil da minha vida com a partida da minha mãe de forma repentina. Suas orientações criteriosas me impulsionaram e me salvaram da tristeza. Tê-la por perto foi fundamental para que não desistisse do mestrado.

Aos colegas do mestrado, que contribuíram com os debates, as apresentações de trabalhos, que sofreram junto comigo, que me acolheram nos momentos de cansaço, tristeza e saúde fragilizada.

À professora Silvane Aparecida da Silva Berno, que com sua sensibilidade, acolhimento e afeto, materializou em aquarela e 'Escrita Bonita' a arte estética dos capítulos.

Sou grata por ter tido a oportunidade de trabalhar com o que me apaixona e me motiva a ser cada dia melhor pessoa e profissional, por ter trabalhado em escolas que me encantaram e que acreditam na potencialidade da Educação. Por sentir-me confiante e incentivada pelos profissionais com quem trabalhei e que tanto admiro, especialmente aqueles que conservam o brilho nos olhos ao falar de Escola, da nossa escola.

RESUMO

A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), no Grupo de pesquisa Trabalho e Formação Docente (Getrafor) da Universidade da Região de Joinville (Univille). O objetivo da investigação foi compreender as vivências estéticas que foram essenciais para o meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora. A problematização da pesquisa foi sistematizada na questão: quais vivências estéticas foram essenciais para a constituição do meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora? Trata-se de uma pesquisa narrativa autobiográfica com inspiração nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Trago como aporte teórico referente às vivências estéticas: Vigotski (1995, 1999, 2001, 2009), Schindwein (2010) e Freire (1985, 1993, 2002, 2003, 2018); referente ao desenvolvimento profissional docente: Marcelo (2002, 2009), Vaillant e Marcelo (2010, 2012, 2015), Nóvoa (1992, 2000, 2006, 2009, 2013, 2023) e Imbernón (2002, 2011, 2016) e referente a alfabetização: Soares: (2010, 2017, 2020, 2022) e Mortatti (2000, 2006, 2007, 2019). Para a produção dos dados foram utilizados memoriais, portfólios e fotografias. A análise dos dados foi qualitativa interpretativa, por meio das constelações propostas por Benjamin (1993, 1994, 2006, 2012, 2019). Os dados foram analisados a partir de das etapas propostas por Vaillant e Marcelo (2015): A de Antecedente – estrela Sirius: de pai a professor – o pai leitor voraz e contador de histórias despertou em mim o amor pelos livros e a importância das vivências estéticas na alfabetização, criando uma forte conexão entre o passado familiar e minha profissão; B de Base – estrela Cadente: de conhecimentos gerais aos conhecimentos específicos - A experiência docente reforçou a importância da integração entre teoria e prática no meu desenvolvimento. A busca por conhecimentos específicos me levou a refletir sobre métodos de ensino tradicionais e a explorar novas abordagens que priorizam o aluno; C de Começo – estrela Vênus: de aluna a professora - considero que o trabalho colaborativo seja um ponto-chave no desenvolvimento de habilidades socioemocionais como empatia, comunicação e resolução de problemas. Ao atuar como mediadora, valorizo e motivo todos os alunos, resalto também que as experiências estéticas tornam a aprendizagem mais significativa; e D de Desenvolvimento – estrelas Três Marias: de trabalho individual ao trabalho colaborativo - ênfase a importância do trabalho colaborativo entre mim, os outros professores e a coordenação pedagógica, integrando formações contínuas, acompanhamento pedagógico e planejamento conjunto. Assim, conseguimos criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e humanizado, que beneficia tanto nós, professores, quanto nossos alunos, proporcionando uma educação transformadora. A pesquisa exerce papel social, uma vez que pode trazer benefícios à docentes iniciantes e experientes, amenizar dilemas enfrentados na indução profissional e valorizar os conhecimentos construídos ao longo do desenvolvimento profissional docente. Poderá também trazer benefícios indiretos à aprendizagem dos alunos, ao possibilitar vivências que estimulem a criatividade, a ética, a apreciação da cultura ao processo de ensino aprendizagem. Portanto, é fundamental que os processos de formação sejam repensados a partir das necessidades da realidade educacional brasileira, com princípios orientadores de uma educação estética voltada para a formação humana, na direção de uma nova prática, que seja de fato mais transformadora e humanizadora.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Vivências estéticas. Alfabetização.

AESTHETIC EXPERIENCES THAT CONSTITUTED MY PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A LITERACY TEACHER

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGE), in the Work and Teacher Training Research Group (Getrafor) at the University of the Joinville Region (Univille). The aim of the research was to understand the aesthetic experiences that were essential to my professional development as a literacy teacher. The problematization of the research was systematized in the question: what aesthetic experiences were essential for the constitution of my professional development as a literacy teacher? This is autobiographical narrative research inspired by the assumptions of historical-dialectical materialism. My theoretical contribution to aesthetic experiences is Vygotsky (1995, 1999, 2001, 2009), Schindwein (2010) and Freire (1985, 1993, 2002, 2003, 2018); and to professional development as a teacher: Marcelo (2002, 2009), Vaillant and Marcelo (2010, 2012, 2015), Nóvoa (1992, 2000, 2006, 2009, 2013, 2023) and Imbernón (2002, 2011, 2016) and regarding literacy: Soares: (2010, 2017, 2020, 2022) and Mortatti (2000, 2006, 2007, 2019). Memoirs, portfolios and photographs were used to produce the data. Data analysis was qualitative and interpretative, using the constellations proposed by Benjamin (1993, 1994, 2006, 2012, 2019). The data was analyzed based on the stages proposed by Vaillant and Marcelo (2015): A for Background - Sirius star: from father to teacher - the voracious reader and storyteller father awakened in me a love of books and the importance of aesthetic experiences in literacy, creating a strong connection between the family past and my profession; B for Basis - shooting star: from general knowledge to specific knowledge - The teaching experience reinforced the importance of integrating theory and practice in my development. The search for specific knowledge has led me to reflect on traditional teaching methods and explore new approaches that prioritize the student; C for Beginning - Venus's star: from student to teacher - I consider collaborative work to be a key point in the development of socio-emotional skills such as empathy, communication and problem-solving. When I act as a mediator, I value and motivate all students, and I also emphasize that aesthetic experiences make learning more meaningful; and D for Development - star Tres Marias: from individual work to collaborative work - I emphasize the importance of collaborative work between myself, the other teachers and the pedagogical coordination, integrating continuous training, pedagogical accompaniment and joint planning. In this way, we can create a more dynamic and humanized learning environment, which benefits both us teachers and our students, providing a transformative education. Research plays a social role, as it can bring benefits to both novice and experienced teachers, alleviating dilemmas faced during professional induction and valuing the knowledge built up during teachers' professional development. It can also bring indirect benefits to students' learning, by enabling experiences that stimulate creativity, ethics and appreciation of culture in the teaching-learning process. Therefore, it is essential that training processes are rethought based on the needs of the Brazilian educational reality, with guiding principles of an aesthetic education focused on human formation, towards a new practice that is in fact more transformative and humanizing.

Keywords: *Professional teacher development. Aesthetic experiences. Literacy.*

EXPERIENCIAS ESTÉTICAS QUE CONSTITUYERON MI DESARROLLO PROFESIONAL COMO PROFESORA DE ALFABETIZACIÓN

RESUMEN

Esta tesina está vinculada al Programa de Postgrado en Educación (PPGE), en el Grupo de Investigación en Trabajo y Formación de Profesores (Getrafor) de la Universidad de la Región de Joinville (Univille). El objetivo de la investigación fue comprender las experiencias estéticas que fueron esenciales para mi desarrollo profesional como alfabetizadora. La problematización de la investigación se sistematizó en la pregunta: ¿qué experiencias estéticas fueron esenciales para la constitución de mi desarrollo profesional como alfabetizadora? Se trata de una investigación narrativa autobiográfica inspirada en los presupuestos del materialismo histórico-dialéctico. Mi contribución teórica a las experiencias estéticas es Vygotsky (1995, 1999, 2001, 2009), Schlindwein (2010) y Freire (1985, 1993, 2002, 2003, 2018); y al desarrollo profesional docente: Marcelo (2002, 2009), Vaillant y Marcelo (2010, 2012, 2015), Nóvoa (1992, 2000, 2006, 2009, 2013, 2023) e Imbernón (2002, 2011, 2016) y sobre alfabetización: Soares: (2010, 2017, 2020, 2022) y Mortatti (2000, 2006, 2007, 2019). Para la producción de los datos se utilizaron memorias, portafolios y fotografías. Los datos fueron analizados de forma cualitativa interpretativa, utilizando las constelaciones propuestas por Benjamin (1993, 1994, 2006, 2012, 2019). Los datos se analizaron siguiendo las etapas propuestas por Vaillant y Marcelo (2015): A de Antecedentes - Estrella de Sirio: de padre a docente - el padre lector voraz y cuentacuentos despertó en mí el amor por los libros y la importancia de las experiencias estéticas en la alfabetización, creando una fuerte conexión entre el pasado familiar y mi profesión; B de Bases - Estrella fugaz: del conocimiento general al conocimiento específico - La experiencia docente reforzó la importancia de integrar teoría y práctica en mi desarrollo. La búsqueda de conocimientos específicos me ha llevado a reflexionar sobre los métodos tradicionales de enseñanza y a explorar nuevos enfoques que dan prioridad al alumno; C de Principio - Estrella de Venus: de alumna a profesora - Considero que el trabajo colaborativo es un punto clave en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación y la resolución de problemas. Cuando actúo como mediadora, valoro y motivo a todos los alumnos, y también destaco que las experiencias estéticas hacen que el aprendizaje sea más significativo; y D de Desarrollo - estrella Tres Marías: del trabajo individual al trabajo colaborativo - Destaco la importancia del trabajo colaborativo entre yo, los demás profesores y la coordinación pedagógica, integrando la formación continua, el acompañamiento pedagógico y la planificación conjunta. De este modo, podemos crear un entorno de aprendizaje más dinámico y humanizado que nos beneficie tanto a nosotros, los profesores, como a nuestros alumnos, proporcionándoles una educación transformadora. La investigación desempeña un papel social, ya que puede aportar beneficios tanto a los profesores principiantes como a los experimentados, aliviar los dilemas a los que se enfrentan durante la iniciación profesional y valorar los conocimientos adquiridos durante el desarrollo profesional de los profesores. También puede aportar beneficios indirectos al aprendizaje de los alumnos, al posibilitar experiencias que estimulen la creatividad, la ética y la valoración de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es esencial que los procesos de formación sean repensados a partir de las necesidades de la realidad

educativa brasileña, con principios orientadores de una educación estética dirigida a la formación humana, en la dirección de una nueva práctica que sea, de hecho, más transformadora y humanizadora.

Palabras clave: *Desarrollo profesional del profesorado. Experiencias estéticas. Alfabetización.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vivências estéticas que constituíram o meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora	3
Figura 2 - Estrela Orion	20
Figura 3 - Constelação de Lyra	28
Figura 4 - Constelação de Perseu	58
Figura 5 - Galáxia em Órbita I	77
Figura 6 – Galáxia em Órbita II.....	78
Figura 7 - Estrela Sírius - Antecedente.....	82
Figura 8 - Irmão Agnaldo, pai Ariovaldo, eu Nazaré, mãe Avanir.....	84
Figura 9 - Minha primeira escola	87
Figura 10 - Capa da cartilha de minha alfabetização no ano de 1977	89
Figura 11 - Página da cartilha de minha alfabetização no ano de 1977	90
Figura 12 - Estrela Cadente Base	97
Figura 13 - A formatura no Magistério	98
Figura 14 - Formatura da Pedagogia em março de 1993 - FUCRI/UNESC – Criciúma, SC.	113
Figura 15 - Estrela Vênus.....	114
Figura 16 - Minha primeira turma na docência - Alfabetização.....	120
Figura 17 - História de vida.....	124
Figura 18 - Registro reflexivo I.....	125
Figura 19 - Evolução da escrita em fase de alfabetização	127
Figura 20 - Registro reflexivo II.....	128
Figura 21 - Atividades em dupla com intervenção do colega e/ou da professora...	130
Figura 22 - Atividades de alfabetização em dupla a partir da explicação da professora	133
Figura 23 - Atividades de alfabetização em sala de aula	134
Figura 24 - Atividades estéticas de alfabetização em espaços educativos	135
Figura 25 - Atividades estéticas de alfabetização na biblioteca	136
Figura 26 - Representações estéticas de contos de fadas.....	138

Figura 27 - Passeios de estudos em atividades estéticas de alfabetização	140
Figura 28 - Parecer dos alunos sobre suas aprendizagens nas aulas	141
Figura 29 - Encontro de pais para explicação da proposta de alfabetização	143
Figura 30 - Parecer dos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem das crianças	144
Figura 31 - Parecer dos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem das crianças	144
Figura 32 - Parecer dos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem das crianças	145
Figura 33 - Parecer dos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem das criança	146
Figura 34 - Estrelas Três Marias	150
Figura 35 - Encontro de formação centrada na escola	154
Figura 36 - Devolutiva da coordenadora pedagógica	156
Figura 37 - Devolutiva da coordenadora sobre meu planejamento	157
Figura 38 - Cometa.....	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Inventário de documentos	70
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Fucabem	Fundação Catarinense do Bem-estar do Menor
Getrafor	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente
IPESC	Instituto de Previdência do Estado de Santa Catarina
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROFA-MEC	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SC	Estado de Santa Catarina
Sinte	Sindicato dos Profissionais em Educação de Santa Catarina
SPC	Serviço de Proteção ao Crédito
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Unesc	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNIFACRI	União das Faculdades de Criciúma
Univille	Universidade da Região de Joinville
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSTELAÇÃO DE ÓRIUN: INTRODUÇÃO AO MEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	21
2 CONSTELAÇÃO DE LYRA: EM HARMONIA E SINTONIA COM A TEORIA	29
2.1 Desenvolvimento Profissional Docente	29
2.2 Vivências Estética	41
2.3 Alfabetização	48
3 CONSTELAÇÃO DE PERSEU: ENFRENTANDO DESAFIOS E SUPERANDO OBSTÁCULOS	59
3.1 Tipologia da Pesquisa	59
3.2 Procedimentos de produção dos dados	65
3.3 Inventário dos documentos	70
3.4 Procedimento de Análise de Dados	71
4 GALÁXIA EM ÓRBITA: VIVÊNCIAS ESTÉTICAS NA CONSTITUIÇÃO DO MEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORA ALFABETIZADORA	78
4.1 Antecedente	83
4.1.1 Estrela Sírius: de pai a professor	83
4.2 Base	98
4.2.1 Estrela Cadente: de conhecimentos gerais aos conhecimentos específicos ...	98
4.3 Começo	115
4.3.1 Estrela Vênus: de aluna à professora	115
4.4 Desenvolvimento	151
4.4.1 Estrelas Três Marias: do trabalho individual ao trabalho colaborativo	151
5 COMETA: RENOVANDO EM MIM A PERSPECTIVA DE PESQUISA CONSTANTE	168
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES	179
APENDICÊ A – ANTECEDENTE ESTRELA SIRIUS	179
APENDICÊ B – BASE ESTRELA CADENTE	191
APENDICÊ C - COMEÇO ESTRELA VÊNUS	200
APENDICÊ D - DESENVOLVIMENTO ESTRELAS TRÊS MARIAS	204



Introdução
ao meu
desenvolvimento
profissional
docente

1 CONSTELAÇÃO DE ÓRIUN: INTRODUÇÃO AO MEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A *constelação de Óriun*, com suas estrelas brilhantes e bem definidas, serve como uma metáfora para o meu desenvolvimento profissional docente. Assim como Orion é reconhecido por sua forma distinta e pela interconexão com suas estrelas, a pesquisa autobiográfica que explora minha trajetória profissional reflete as experiências, desafios e conquistas que iluminam meu caminho de professora. Cada estrela na constelação representa momentos significativos, desde as primeiras experiências em sala de aula até as reflexões sobre práticas pedagógicas e a constituição do desenvolvimento profissional. Ao traçar essa conexão, percebo que cada vivência contribui em minha formação docente de forma consciente para impactar positivamente a vida de meus alunos.

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa intitulada Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, no Grupo de pesquisa Trabalho e Formação Docente (Getrafor) da Universidade da Região de Joinville (Univille). Tem seu foco na formação docente, com o título *Vivências Estéticas que Constituíram o meu Desenvolvimento Profissional Docente de Professora Alfabetizadora*.

Pesquisar o desenvolvimento profissional docente, a alfabetização e as vivências estéticas, justifica-se neste momento histórico, no contexto atual da educação, ao observar-se um crescente interesse pelas dimensões subjetivas e emocionais envolvidas na prática docente, reconhecendo a importância das vivências na formação de professores. A relevância do tema sustenta-se na necessidade de reconhecer o papel das vivências estéticas na constituição do desenvolvimento profissional docente, visando promover uma educação mais emancipadora e transformadora e humana.

A pesquisa dá voz às narrativas autobiográficas de professora. A escolha pela narrativa fundamenta-se nas ideias de Benjamin (1993, p. 201), ao afirmar que “[...] o narrador extrai da experiência aquilo que relata [...]”. Nesse caminho, delinee o percurso metodológico da investigação, destacando a pesquisa autobiográfica com abordagem qualitativa interpretativa.

Compreendo que o desenvolvimento profissional docente se constitui ao longo da trajetória de formação e trabalho dos professores. Ao refletir sobre a minha

profissionalidade, indago-me: **quais vivências estéticas foram essenciais para a constituição do meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora?** Desse modo, delineou-se como **objetivo de pesquisa, compreender as vivências estéticas que foram essenciais para a constituição do meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora.**

Para dar início aos estudos, fez-se necessário o levantamento de produções científicas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de elaborar o balanço de produção de teses e dissertações produzidas no Brasil, entre os anos de 2013 e 2024. Trago como síntese desse balanço de produções¹, a baixa produção científica autobiográfica sobre o desenvolvimento profissional docente de professores alfabetizadores, o que justifica neste momento a pesquisa narrativa autobiográfica.

O desejo em estudar esta temática justifica-se por minha trajetória de vida, formação e experiência profissional. Sou filha de professores, graduada em Pedagogia, especialista em Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino, Gestão Escolar e Gestão da Aprendizagem, atuo há trinta e três anos na rede pública de ensino em Santa Catarina, sendo dezessete anos como professora alfabetizadora, doze anos como professora diretora e quatro anos como professora técnica pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Joinville, atuando na formação de professores. Para além dessas experiências, tive a oportunidade de atuar por três anos como professora formadora de professoras alfabetizadoras, na Rede Estadual de Ensino de Joinville, Santa Catarina (SC), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA-MEC), em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Ser e estar professora, na contemporaneidade, é um desafio; ser professora alfabetizadora é ainda maior, pois são vários os ataques sofridos nos últimos anos, nos cursos de formação inicial e continuada para a docência, sobretudo na graduação em Pedagogia. Nóvoa (1995, p. 78) diz que “[...] mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”, contudo a desvalorização docente repercute no contexto da sala de aula, mais precisamente na atuação de professores pedagogos.

¹ A revisão integrativa a qual me refiro está em fase de análise para publicação na *Revista Inter-Ação*.

Ao narrar-me, além de viver uma nova experiência de partilha, tomo consciência de dimensões éticas e estéticas antes não percebidas em minha constituição profissional. Reconecto em minha memória, as experiências vivenciadas com meu pai professor, as contribuições dos saberes profissionais na formação inicial, a indução profissional e a formação continuada, que me constituíram e constituem os saberes que se articulam e emergem das minhas vivências ao desenvolvimento profissional docente, como fontes para reflexão sobre a minha profissionalidade. André e Placco (2007) reconhecem, na profissionalidade docente, a busca da especificidade da profissão docente.

Em outras palavras, a profissionalidade diz respeito aos conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que definem o educador, pressupondo a construção de uma identidade profissional que influencia e é influenciada nos contextos de trabalho. Ao narrar minhas vivências, sejam elas pessoais ou profissionais, tenho a oportunidade de proporcionar uma compreensão mais profunda sobre as ações e reflexões a respeito delas.

Trago em minha autobiografia, a incompletude e os dilemas com os quais lido cotidianamente. Narrar-me permite escutar-me, ler-me, refletir, questionar meus próprios caminhos, minhas histórias e rememorar meu próprio percurso, pois traz à tona a carga afetiva que, por vezes, não percebi na ação, em momentos de emoção do fazer docente, no constante pensar e sentir. Ao narrar-me, amplio minha percepção dos momentos relatados, revejo minhas práticas e modifico-as, em diálogo comigo mesma.

As narrativas autobiográficas aqui apresentadas são registros que marcam posicionamento social e político diante da realidade, e sinalizam os caminhos reflexivos percorridos por mim, professora, a respeito da minha trajetória profissional. Os textos aqui narrados são carregados de coletividade, de dilemas que são comuns a outros professores. Como discorre Vigotski (1995), o individual é o social em nós. Ao refletir sobre as relações entre o passado e o presente na pesquisa, crio um diálogo em que as narrativas autobiográficas se entrelaçam com as coletivas, e possibilitam uma compreensão mais ampla das lutas sociais ao fortalecer a docência como um meio de transformação social.

Defendo a narrativa autobiográfica como movimento reflexivo importante para a constituição do desenvolvimento profissional docente, ao corroborar com a formação de professores iniciantes e/ou experientes, pois o leitor, além de conhecer os teóricos

fundantes desta pesquisa, conhecerá os caminhos que percorri para atuar na educação básica como professora alfabetizadora. A minha atuação pedagógica, os meus dilemas, aflições, as dificuldades encontradas na trajetória docente, a necessidade de formação contínua com aprofundamento teórico e as relações com meus pares, constituem-me profissional docente.

Para Câmara e Passeggi (2013) a pesquisa autobiográfica tem ganhado crescente reconhecimento como uma forma legítima de escrita subjetiva, servindo como fonte para a pesquisa científica e contribuindo para a produção do conhecimento sobre a experiência humana. A pesquisa autobiográfica também pode contribuir para reflexão crítica, constituição da identidade e desenvolvimento profissional, inspiração e motivação e para formação continuada. Também pode dar voz a diferentes experiências dentro do contexto educacional ao destacar questões como desigualdade, inclusão e o papel da educação na transformação social. Traz à tona críticas construtivas ao sistema educacional, gera discussões importantes sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas, pode também empoderar outros professores a criarem um ciclo de fortalecimento ao desenvolvimento profissional e beneficiar toda a comunidade escolar.

permite conhecer como foi o meu processo de aprendizagem ao longo do percurso de formação, atuação profissional, e como os grupos sociais que frequentei contribuíram para a constituição do meu desenvolvimento profissional docente. Permite também, conhecer a realidade por mim vivida, dentro de um contexto singular e individual, constituído historicamente em interação com o meio social que identifico na minha história de vida, o que realmente foi formador, autônomo e consciente. A narrativa autobiográfica traz o passado, o presente, mas também o futuro, algo próprio da vivência, pois ela tem poder imaginativo. As vivências perduram, criando memórias, todavia, ao narrá-las posso recriá-las. Ao reinventar a própria história, talvez não se altere o curso da vida, mas o fluxo e a força das águas.

O ato de narrar-me funda-se nos princípios da formação compartilhada. Ao pensar o processo de construção do desenvolvimento profissional docente, a partir das relações com os diferentes campos sociais: a escola, os alunos, os colegas professores – no ato de ensinar e aprender é que me constituo enquanto sujeito. As narrativas autobiográficas podem possibilitar caminhos para o professor compreender sua formação, e as diferentes relações que são continuamente construídas com eles e por eles, no campo profissional.

Trago como aporte teórico, pesquisadores que apresentam conceitos basilares referentes à estética: Freire (1968, 1979, 1985a, 1985b, 1987, 1993, 1995, 1996, 1997, 1999, 2002, 2003, 2005, 2011, 2016, 2021), Vigotski (1935, 1987, 1995, 1999, 2000, 2001, 2007, 2009, 2018) e Schlindwein (2010); referentes ao desenvolvimento profissional docente: Marcelo (1999, 2009), Vaillant e Marcelo (2010, 2012, 2015), Nóvoa (1992, 1995, 2000, 2009, 2010, 2013, 2023), e Imbernón (2002, 2009, 2011), referente a alfabetização: Ferreiro e Teberosky (1991, 1995), Soares (2010, 2017, 2020) e Mortatti (2000, 2006, 2007, 2019). e referentes à metodologia: Passeggi (2011) e Benjamin (1993, 1994, 2006, 2012, 2019). Todos esses autores me ajudam a compreender que as narrativas autobiográficas desempenham um papel importante no desenvolvimento profissional e pessoal, além de estimularem a reflexão sobre a prática docente. Isso ocorre porque os professores são vistos como atores sociais que, ao compartilharem suas histórias de vida, constroem tanto sua trajetória pessoal quanto seu processo de profissionalização.

Também, foi no decorrer das aulas nas disciplinas cursadas durante o mestrado em Educação, e à luz de referenciais teóricos que, a partir de leituras, das reflexões realizadas, do aporte teórico referenciado, das inquietações em relação à minha formação inicial e continuada, das discussões engendradas nesses espaços, e inclusive, no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Formação Docente (Getrafor), que tornou-se possível a ampliação dos meus conhecimentos sobre o desenvolvimento profissional docente, vivências estéticas e alfabetização, temas estes que me impulsionam a pesquisar.

Para além de outras possibilidades, a pesquisa pode revelar contribuições significativas para o campo de estudos, principalmente no que diz respeito à formação de professores experientes e/ou iniciantes, tecendo reflexões sobre a prática pedagógica, assim como, sobre os conhecimentos teóricos que os constituem docentes. As minhas experiências, bem como as contribuições da pesquisa, podem possibilitar às professoras e professores que reinterpretem sua própria história e retirem dela outras lições.

Busco na caminhada com essa pesquisa, constituir-me uma profissional mais bem preparada para o exercício da profissão, na luta por uma educação emancipatória e libertadora, além de tornar-me uma pessoa ainda mais feliz pela escolha da profissão que me afetou e muito me afeta, além de poder contribuir para a constituição do desenvolvimento profissional docente de outros professores.

A presente pesquisa está estruturada em cinco capítulos.

O primeiro capítulo aborda a *Constelação de Óriun: introdução ao meu desenvolvimento profissional docente*.

O segundo capítulo traz a fundamentação teórica na *Constelação de Lyra: em harmonia e sintonia com a teoria*. Neste capítulo, apresento conceitos basilares à luz dos teóricos fundantes das palavras-chave norteadoras da pesquisa, sendo elas: desenvolvimento profissional docente, vivências estéticas e alfabetização.

O terceiro capítulo intitulado *Constelação de Perseu: enfrentando desafios e superando obstáculos*, apresenta e fundamenta o percurso metodológico. Nessa perspectiva, apresento a abordagem e tipologia da pesquisa narrativa autobiográfica, com abordagem Histórico-Cultural de Vigotski; para os procedimentos de produção de dados, utilizei-me dos memoriais produzidos considerando o A, B, C e D de Vaillant e Marcelo (2015); para o inventário dos documentos utilizei-me de memoriais portfólios e fotografias e para o procedimento de análise dos dados adotei a análise qualitativa interpretativa, por meio das constelações propostas por Walter Benjamin (2012). Ao considerar as múltiplas perspectivas, consegui visualizar as experiências como uma verdadeira ‘constelação’ de momentos significativos vivenciados, que denominei ‘vivências estéticas’. Juntos, esses momentos formam uma imagem que ilumina o meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora.

O quarto capítulo apresenta a *Galáxia em Órbita: vivências estéticas na constituição do meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora*. Nesta galáxia apresento a análise dos dados. A de Antecedente com a *estrela Sirius: de pai a professor*; B de Base com a *estrela Cadente: de conhecimentos gerais aos conhecimentos específicos*; no C de *Começo a estrela Vênus: de aluna à professora* e no D de Desenvolvimento, *as estrelas Três Marias: do trabalho individual ao trabalho colaborativo*. Por meio da minha autobiografia, dialogo com as teorias a respeito das experiências vividas que constituíram o meu desenvolvimento profissional docente. Contudo, ressalto a importância de incorporar práticas estéticas na formação e no desenvolvimento contínuo dos docentes, devido tamanha relevância do tema para a formação inicial e continuada de professores.

O quinto capítulo apresenta o *Cometa: renovando em mim a perspectiva de pesquisa constante*, que traz as considerações finais e retoma o objetivo da pesquisa relacionado ao aporte teórico, dialogando com a análise das narrativas, elucidando

como as vivências estéticas contribuíram para o desenvolvimento profissional docente da professora alfabetizadora que me tornei.



Lyra

*Em harmonia
e sintonia
com a Teoria*

2 CONSTELAÇÃO DE LYRA: EM HARMONIA E SINTONIA COM A TEORIA

A *constelação de Lyra* com sua beleza harmônica e sua associação à música e a arte, simboliza a sinfonia que emerge na interseção entre desenvolvimento profissional docente, vivências estéticas e alfabetização. Assim como as notas de uma melodia se entrelaçam para criar uma composição única, as experiências vividas por mim ao longo de minha trajetória profissional revelam a importância da teoria na constituição do meu desenvolvimento profissional. Dessa forma a *constelação de Lyra* lembra que ao integrar teoria e prática, é possível alcançar uma harmonia que transforma a experiência e os sujeitos.

A educação contemporânea enfrenta desafios complexos que exigem reflexões sobre o papel do professor e sua formação. Este capítulo dedica-se à fundamentação teórica dos temas desenvolvimento profissional docente, vivências estéticas e alfabetização, visando estabelecer uma base teórica sólida que permita entender como estes três aspectos entrelaçam-se na formação de professores comprometidos com uma educação que valoriza tanto o conhecimento quanto a sensibilidade.

2.1 Desenvolvimento Profissional Docente

O desenvolvimento profissional dos docentes tornou-se um dos tópicos mais discutidos atualmente. No entanto, mesmo com a implementação de políticas, diretrizes e resoluções, ainda há muito a ser debatido, compreendido, regulamentado e efetivamente aplicado, para que a profissão docente seja verdadeiramente valorizada. Marcelo (2009, p. 10) declara que:

[...] as definições, tanto as mais recentes como as mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

Dessa forma, é percebido como um processo que se desenvolve à medida que os educadores adquirem experiência, saberes e consciência profissional.

O desenvolvimento profissional é visto como a formação da identidade profissional do professor, influenciada pelas vivências no contexto social. Nesse sentido, Garcia (2009, p. 07) nos apresenta que:

[...] pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

O compromisso social envolve a conscientização dos professores sobre o seu papel na promoção da equidade, justiça social e inclusão educacional, além disso, implica comprometimento com a formação cidadã e o desenvolvimento integral dos alunos, transcendendo o ensino acadêmico. Os professores precisam ter uma compreensão aprofundada da sua área para criarem situações propícias ao aprendizado dos estudantes. Ao tornar-se professor, é fundamental aprender e saber como os estudantes aprendem. O ato de ensinar requer pesquisa por parte do docente.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2016, p. 30).

Entende-se que o desenvolvimento profissional do professor ocorre ao longo de sua trajetória de vida, formação e atuação no trabalho. Esse processo está intimamente relacionado às ações realizadas pelo docente, e pode ocorrer em diversos espaços, tempos e contextos, de maneira contínua, refletindo a busca incessante por aprendizagem.

O desenvolvimento profissional pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. O conceito desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada (Garcia, 1999, p. 137).

O desenvolvimento profissional docente é um processo progressivo, contínuo e expansivo. Os professores estão em constante construção do seu conhecimento e

da sua prática profissional. Marcelo (2009, p. 8) complementa essa ideia ao afirmar que

[...] para os educadores do século XXI, ser professor implica reconhecer que tanto o conhecimento quanto os alunos, as matérias-primas com as quais trabalham, se transformam a uma velocidade maior do que estávamos acostumados. Para atender adequadamente ao direito dos alunos de aprender, será necessário um esforço redobrado para continuarmos aprendendo.

Na obra *El ABC y D de la Formación Docente*, publicada em 2015, Vaillant e Marcelo (2015) apresentam quatro etapas essenciais para repensar a formação docente de maneira a impactar positivamente a sala de aula: A de Antecedente; B de Base; C de Começo; e D de Desenvolvimento. A seguir, discutiremos as implicações de cada uma destas etapas.

A de Antecedente destaca que os processos envolvidos na constituição do profissional docente são valiosos e iniciam-se desde cedo, ainda durante a educação básica. Esse desenvolvimento se fortalece quando o indivíduo opta pela formação inicial em licenciatura. As relações afetivas formadas nesse período permanecem na memória, e são frequentemente acessadas pelo docente iniciante em momentos de insegurança, quando não sabe como proceder. Nesses momentos, eles recorrem às práticas pedagógicas de seus antigos professores. Na atuação profissional, é imprescindível que os docentes possuam saberes diversificados que os orientem na tomada de decisões. Tanto o conhecimento específico da disciplina quanto a compreensão pedagógica são essenciais para promover a aprendizagem dos estudantes (Vaillant; Marcelo, 2015).

B de Base refere-se à construção dos saberes docentes ocorre ao longo de toda a trajetória do educador, desde o período como aluno, passando pela formação inicial, até a inserção no mercado de trabalho. Essa construção se dá nas interações com colegas, na prática pedagógica dos professores que o influenciam e na reflexão sobre sua própria ação. Ao longo da carreira docente, esses saberes são fundamentais para o desenvolvimento profissional contínuo (Vaillant; Marcelo, 2015).

O primeiro passo para esse crescimento é a formação inicial em licenciatura, em que o futuro professor adquire conhecimentos específicos da sua área e experiências práticas durante o estágio, que é um requisito do curso. É através da

combinação desses saberes adquiridos ao longo da formação, e das interações com outros profissionais, que o acadêmico se transforma em docente.

No contexto do ensino e aprendizagem, o professor atua como um mediador entre os alunos e o ambiente social ao seu redor. Ele utiliza seus conhecimentos especializados para instruir e construir saberes em conjunto com os estudantes, além de orientá-los na convivência social.

Durante a formação inicial, os aspirantes a docentes participam de diversas experiências conceituais e práticas, incluindo estágios que visam facilitar sua inserção na profissão e ampliar seu entendimento sobre o aprendizado e o ensino. Esses estágios são considerados essenciais nesse processo e são descritos como

[...] todas as variedades de observação e de experiência docente em um programa de formação inicial de professores: experiências de campo que precedem o trabalho em cursos acadêmicos, as experiências precoces incluídas nos cursos acadêmicos, e as práticas dicas de ensino e os programas de iniciação (Garcia, 1999, p. 54).

A formação inicial dos professores deve proporcionar espaços que favoreçam a reflexão sobre a profissão, permitindo que os futuros educadores desenvolvam um conjunto diversificado de conhecimentos, saberes e habilidades essenciais para o início de sua carreira.

O C de Começo na docência frequentemente é caracterizado por um aparente desencontro entre teoria e prática, sendo um período crucial para estabelecer relações colaborativas entre professores iniciantes e aqueles com mais experiência. O ingresso na profissão docente é um processo complexo que vai além da simples aprendizagem do conteúdo a ser ensinado; ele envolve, principalmente, as interações com alunos, colegas professores e outros profissionais da educação. Ao longo de sua trajetória profissional, é no contato com os alunos e nas trocas com professores iniciantes e experientes que o docente continua a desenvolver-se como profissional professor (Vaillant; Marcelo, 2015).

Tardif (2002, p. 262) descreve o desenvolvimento profissional docente como um "processo complexo e contínuo" que abrange a aquisição de novos saberes, a reflexão sobre a prática pedagógica e a transformação da identidade profissional do professor. O autor enfatiza a relevância da experiência prática, do contexto escolar e das interações sociais na formação dos professores. Tardif (2002) também ressalta que é fundamental que o professor mantenha uma postura aberta ao aprendizado, ao

longo de sua carreira, e que se envolva em práticas reflexivas que visem aprimorar sua atuação em sala de aula. O autor afirma ainda, que os saberes profissionais são diversos e heterogêneos, como exemplificado por

[...] quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procuram controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa, ao mesmo tempo que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução das atividades, dar explicação, fazer com que os alunos aprendam etc (Tardif, 2002, p. 263).

É no exercício da profissão que os professores colocam em prática os saberes adquiridos durante sua formação, e as aprendizagens construídas socialmente junto a outros professores, sejam eles iniciantes ou experientes (Tardif, 2002).

O processo de desenvolvimento profissional é contínuo e apresenta diferentes etapas e características específicas. Durante o curso de licenciatura, a inserção prática geralmente ocorre por meio do estágio supervisionado, que é uma exigência para a conclusão do curso. Essa fase é acompanhada por um professor responsável pela disciplina, que avalia o desempenho do acadêmico durante suas atividades em sala de aula. Apenas após essa avaliação satisfatória é que o acadêmico poderá ser certificado e habilitado para atuar como docente.

Após a conclusão da graduação, muitos professores sentem um certo receio ao ingressar no campo de trabalho e ao iniciar suas atividades profissionais, colocando em prática os saberes adquiridos durante a formação. Para alguns, esse momento de transição pode ser marcado por frustrações e até mesmo pela desistência da carreira, principalmente devido à falta de acolhimento por parte da instituição escolar.

A fase de inserção na docência pode durar vários anos e é o momento em que o professor novato tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 123).

Esta fase é essencial para o novo professor. Durante este período de adaptação ao novo ambiente sociocultural, o professor enfrenta desafios relacionados à equipe escolar, à estrutura organizacional da instituição e às regras estabelecidas. Além disso, ele lida com a incerteza sobre quais metodologias adotar em sua prática

pedagógica, alimentando dúvidas sobre sua capacidade de conduzir boas aulas e de estabelecer vínculos com pais e alunos.

É comum que o docente leve anos para sentir-se parte integrante do ambiente escolar. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 124), a inserção na docência é vista como um tempo em que o professor começa a 'sentir' e 'ver' sua função, ao mesmo tempo em que "[...] desenvolve capacidades e habilidades práticas através de tentativas e experimentações na busca pela excelência profissional". Portanto, esta etapa é marcada por tensões e aprendizagens em um contexto frequentemente desconhecido.

Os graduandos que entram na licenciatura trazem consigo uma variedade de experiências, influenciadas por suas culturas e crenças formadas ao longo da trajetória como estudantes. Muitas vezes, durante a formação inicial, essas convicções são tão arraigadas que se tornam difíceis de modificar. Neste sentido, Vaillant e Marcelo (2012, p. 125) ressaltam que "[...] as políticas voltadas para a inserção dos professores devem ser integradas à formação inicial, visando o desenvolvimento contínuo da prática docente". Os autores acrescentam que esse é um período repleto de "dúvidas, inseguranças e ansiedade", características que costumam coexistir de maneira conflituosa nesse início de jornada profissional (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 125). Além disso, apontam algumas das tarefas desafiadoras que os professores iniciantes enfrentam em sua trajetória, ao afirmarem que:

[...] adquirir conhecimentos sobre os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que eles devem fazer isso, em geral, sobrecarregados com as mesmas responsabilidades que os docentes mais experientes (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 131).

As tarefas apresentadas permanecem com o docente durante todo o trajeto profissional, porém, ao iniciante ocorre de maneira tensa, com muitas dúvidas, tendo que aprimorar suas ações em curto tempo, além de receber cobrança de desempenho como os demais professores com mais tempo de experiência.

Os desafios mencionados por estes autores continuam relevantes no ambiente escolar contemporâneo, especialmente no que diz respeito à inserção dos novatos na profissão e ao isolamento que muitos deles experimentam, mesmo após longos

períodos de atuação. Observa-se uma população homogênea de professores iniciantes que tentam aprender a ensinar a uma diversidade heterogênea de alunos nas escolas. Assim, é provável que os docentes em fase de inserção, ou aqueles que não refletem criticamente sobre sua prática pedagógica, tenham dificuldades em perceber essa diversidade no cotidiano da sala de aula. Isso pode resultar em um desempenho pedagógico insatisfatório, e até levar ao abandono da carreira por parte de muitos.

A inserção na docência é um momento crucial que deixa marcas duradouras na trajetória profissional do professor, e deve ser conduzida com atenção especial. Durante esse período inicial, diversas situações enfrentadas pelos professores iniciantes são também comuns entre aqueles mais experientes. Vaillant e Marcelo (2012, p. 123) destacam: “[...] a gestão da disciplina na sala de aula, a motivação dos estudantes, a organização do trabalho em sala, a insuficiência dos materiais, os problemas pessoais dos estudantes ou as relações com os pais”. Contudo, os docentes iniciantes geralmente vivenciam essas questões com maior intensidade e receio, carregados de incertezas e estresse devido à falta de mecanismos e referências para lidar com tais desafios.

É fundamental oferecer apoio durante a inserção dos novos docentes e implementar programas específicos para essa fase; no entanto, esses recursos ainda são escassos ou até inexistentes na prática escolar. Concordamos com Vaillant e Marcelo (2012) ao afirmar que a observação em sala de aula, o acompanhamento por mentores ou a presença de professores experientes para discutir as observações realizadas são essenciais para promover reflexões que contribuam para o desenvolvimento da profissionalidade docente e para a formação da identidade do professor.

O processo de tornar-se um professor é longo e envolve uma gama diversificada de sentimentos — como insegurança, ansiedade e medo — que podem levar o docente iniciante a se sentir isolado entre seus colegas, e apreensivo quanto à crítica sobre sua falta de experiência. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 127), para promover uma melhoria contínua entre os professores iniciantes é crucial apresentar diversas ideias e habilidades críticas que possibilitem “[...] refletir, avaliar e aprender sobre o seu ensino”.

Mesmo aqueles que possuem uma boa formação inicial enfrentam fatores que só são compreendidos na prática, ao ingressar no ambiente escolar. É importante

reconhecer que a formação docente é um processo contínuo que não se encerra com a conclusão dos cursos de licenciatura; ela continua ao longo da trajetória profissional do educador. Mizukami (2013) defende que o desenvolvimento profissional docente deve ser visto como um processo vitalício, tendo a escola como um espaço fundamental para essa aprendizagem. Para Mizukami (2013, p. 23),

[...] à docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos.

Nóvoa (2009) argumenta que, atualmente, existem cinco 'disposições' essenciais para o exercício da docência: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.

O conhecimento é considerado a base teórica e prática que os professores devem ter sobre a disciplina que ensinam, além das estratégias de ensino, avaliação e teorias de aprendizagem essenciais para planejar e implementar práticas pedagógicas que sejam eficazes.

A cultura profissional abrange a compreensão e a internalização de valores, ética e normas que regem a profissão docente. Inclui também, a habilidade de manter-se atualizado em relação às tendências educacionais e um comprometimento com o aprimoramento contínuo.

O tato pedagógico refere-se à capacidade do professor de manejar a complexidade e a singularidade do processo educativo. Isso envolve demonstrar sensibilidade, empatia e compreensão, permitindo uma atuação que transcenda o simples cumprimento de programas, focando no desenvolvimento integral dos alunos.

O trabalho em equipe estimula nos professores a habilidade de colaborar com colegas, pais e outros membros da comunidade escolar. Esse esforço conjunto visa não apenas o desenvolvimento integral dos alunos, mas também o fortalecimento do ambiente escolar como um todo.

O D de Desenvolvimento refere-se ao desenvolvimento profissional docente, é influenciado por diversas condições de trabalho que podem facilitar ou dificultar esse processo ao longo do tempo. A interação espacial, também, desempenha um papel importante, pois está relacionada à fase da vida em que o professor se encontra. Esse desenvolvimento ocorre em contextos e tempos variados, tanto em ambientes formais

quanto informais, de maneira contínua, sempre buscando a aprendizagem e o aperfeiçoamento ao longo da carreira.

Carlos Marcelo (2009) oferece contribuições valiosas no campo do desenvolvimento profissional docente. O autor destaca a relevância da formação contínua e do crescimento profissional dos professores durante sua trajetória. Marcelo (2009) enfatiza a necessidade de os professores estarem sempre envolvidos em processos de aprendizagem e reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Além disso, ressalta a importância da formação inicial, bem como do suporte durante os primeiros anos de atuação docente. O autor defende abordagens que incentivem a reflexão crítica, a pesquisa-ação e a colaboração entre os professores como estratégias eficazes para o desenvolvimento profissional. Também, destaca ser fundamental considerar políticas educacionais que valorizem e incentivem esse desenvolvimento contínuo dos docentes, reconhecendo o impacto positivo que isso pode ter na qualidade do ensino e na aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento profissional docente é abordado por Nóvoa (2023) como um processo contínuo de aprimoramento, ressaltando três disposições essenciais dos professores para o futuro da educação.

A primeira é a capacidade de articulação, certamente no interior do espaço escolar, mas também num espaço público da educação mais amplo. A segunda é a capacidade de construir novos ambientes educativos, muito diferentes do espaço tradicional da sala de aula. A realidade futura não deve ignorar as possibilidades que existem numa sala de aula, nomeadamente no encontro entre mestres e discípulos, mas tem de acolher também uma diversidade de outros ambientes que permitam novas modalidades pedagógicas, sobretudo o trabalho em cooperação, em comum. A terceira é a capacidade de elaborar, consolidar e difundir um conhecimento próprio da profissão, o que implica uma análise crítica sobre o trabalho docente, feita a partir de um exercício pessoal, mas também de processos coletivos de reflexão. O conhecimento profissional tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é só prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é só produto de experiência. A formação desses conhecimentos é muito importante para o reconhecimento profissional e público dos professores (Nóvoa, 2013, p. 26).

Essas dimensões são fundamentais para que os professores cumpram seu papel na construção do futuro educacional, pois a educação do amanhã será baseada na cooperação, ressaltando que 'ninguém educa sozinho'.

Imbernón (2011) complementa essa perspectiva, ao discutir o desenvolvimento profissional docente como um processo que envolve construção de identidade e aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Ele enfatiza a relevância da formação inicial e contínua dos professores, destacando a necessidade de atualização em relação às novas tendências educacionais e práticas de ensino. A reflexão sobre a própria prática e o compartilhamento de experiências entre educadores são vistos como essenciais para o crescimento profissional. Imbernón (2011), também, argumenta que professores experientes podem desempenhar um papel significativo na formação de iniciantes, oferecendo orientações sobre desafios comuns enfrentados em sala de aula e promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas. Além disso, ele destaca que

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações do poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipatória, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos (Imbernón, 2011, p. 36).

Esse entendimento ressalta a importância da abertura dos docentes à inovação e à adaptação às mudanças no campo educacional (Imbernón, 2011).

Por sua vez, Mizukami (2004) relaciona o desenvolvimento profissional docente à valorização da identidade profissional dos professores e à inserção em comunidades de prática. A autora argumenta que as dimensões afetivas e éticas da atuação docente são fundamentais para uma prática pedagógica mais significativa. A reflexão sobre experiências práticas e conhecimentos teóricos é considerada essencial para o desenvolvimento profissional; além disso, Mizukami (2004) enfatiza que os professores devem estar abertos ao diálogo com colegas e à busca por novas estratégias pedagógicas. A formação inicial dos professores é crucial, assim como os programas continuados que atendam às necessidades específicas dos professores, com abordagens que promovam autonomia e capacidade crítica dos docentes em relação às suas práticas.

Nesse contexto, Garcia (1999) sugere que o desenvolvimento profissional do professor está intimamente ligado às condições de trabalho. O aumento da autonomia permite ações tanto individuais quanto coletivas; além disso, recursos – não apenas

econômicos, mas também materiais e pessoais – são fundamentais para promover esse desenvolvimento em consonância com as situações cotidianas enfrentadas pelos professores. Ele define o desenvolvimento profissional como “[...] componente do sistema educativo, sujeito a influências e pressões por parte de variadas instâncias oficiais e extraoficiais, profissionais e extraprofissionais” (Garcia, 1999, p. 193).

Garcia (1999, p. 194) destaca que a política educativa

[...] inclui aspectos que se referem aos professores como profissionais: salários, incentivos, autonomias, controle, rendimento etc., que influenciam o desenvolvimento profissional, na medida em que podem funcionar como fatores motivantes ou alienantes dos professores em relação ao seu compromisso profissional.

Ao refletirmos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, é fundamental considerar a discussão acerca da profissionalização do ensino. Imbernón (2011, p. 26) enfatiza que “[...] o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho”. Assim, ser um profissional da educação transcende a mera atuação em sala de aula; implica também contribuir para a emancipação das pessoas. O verdadeiro objetivo da educação é promover a liberdade e reduzir a dependência dos indivíduos em relação ao poder econômico, político e social.

Compreendida a relação entre docência e profissionalização, podemos avançar na análise do conceito de desenvolvimento profissional docente. O termo desenvolvimento carrega consigo a ideia de progresso e avanço. Pode-se afirmar que desenvolvimento se refere a qualquer ação que esteja relacionada ao crescimento ou à evolução de um indivíduo ou situação.

Para Garcia (1999, p. 144), o conceito de desenvolvimento profissional é definido como um fenômeno da formação humana, sendo esse

[...] um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência.

Nesse sentido, a expressão desenvolvimento profissional alinha-se mais adequadamente à visão do professor como um verdadeiro profissional do ensino. Garcia (2009) explica que prefere utilizar essa terminologia porque

[...] o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional

justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores (Garcia, 2009, p. 9).

Além disso, segundo Garcia (2009), houve mudanças significativas na concepção de desenvolvimento profissional na última década, impulsionadas pela evolução na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. O desenvolvimento profissional é visto como um processo a longo prazo, “[...] no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (Garcia, 2009, p. 7).

Na análise de Garcia (1999, p. 139), “[...] o desenvolvimento profissional pretende superar a concepção individualista das práticas formativas habituais”. Essa perspectiva sugere que o aprimoramento profissional dos docentes deve estar intrinsecamente ligado ao ambiente escolar. A escola, nesse contexto, é considerada um espaço fundamental para a transformação e a melhoria do ensino, uma vez que o desenvolvimento profissional dos professores abrange também a formação dentro da instituição, sua dinâmica organizacional e as normas que regem as interações entre os membros da equipe escolar.

É fundamental que a escola disponha de autonomia suficiente para tomar decisões relativas ao ensino, à organização e à formação profissional. Dentro dessa autonomia, é necessário que a instituição estruture o currículo e organize os tempos e espaços de acordo com as necessidades identificadas pelos próprios professores. Em um cenário tão complexo, a conexão efetiva entre o desenvolvimento escolar e o aprimoramento profissional dos docentes possibilita que a escola desenvolva sua capacidade organizativa para planejar atividades de formação contínua, especialmente por meio de seu Projeto Político Pedagógico.

Além disso, essa conexão permite mobilizar políticas educativas que vão além dos limites da própria escola. Diante da influência desses fatores no crescimento da instituição e no desenvolvimento profissional dos professores, é essencial fomentar a integração das diversas áreas envolvidas, algumas das quais podem não estar sob a responsabilidade direta dos professores.

Ao abordar a formação de maneira mais abrangente, Garcia (1999, p. 19) afirma que “[...] a formação pode ser entendida como um processo de estruturação de pessoas que se realiza com duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades

de aprendizagem de experiências dos sujeitos”. Quando se trata especificamente da formação docente, o autor elucida que:

a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores- em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Garcia, 1999, p. 19).

Vaillant e Marcelo (2012) reiteram essa perspectiva, ao enfatizarem que os saberes profissionais se originam tanto em ambientes formais quanto em contextos informais. Os autores distinguem essas duas situações na formação docente:

o aprendizado formal combina um alto status, conhecimento proposicional, assim como processos de aprendizagem centrados no ensino e localizados em instituições de educação especializados como as universidades. O aprendizado informal, por sua vez, diz respeito às práticas sociais do dia a dia e do conhecimento cotidiano e tem lugar fora das instituições educativas (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 70)

Adotando a visão de que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo ao longo da vida, torna-se evidente que as políticas públicas devem oferecer suporte mais robusto aos professores nos anos iniciais da carreira, e proporcionar incentivos e recursos para promover seu desenvolvimento profissional contínuo.

2.2 Vivências Estética

Vigotski (2010) foi um destacado psicólogo russo, desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural que ressalta a importância do contexto social e cultural no desenvolvimento cognitivo e na construção do conhecimento. Sua contribuição para a educação na formação profissional e na identidade docente está ligada à compreensão do papel das interações sociais, da linguagem e da cultura no processo de aprendizagem e no desenvolvimento humano.

A estética na perspectiva Histórico-cultural, abarca a constituição do sujeito enquanto um ser que se encontra ativamente no mundo e, por conseguinte, relaciona-

se e interage ativamente com ele, é por ele transformado e capaz de transformá-lo por meio de seu processo de criação.

Em Vigotski (2010), temos a imaginação e a criação, sendo que a imaginação é a base de toda atividade criadora da humanidade, que aproveita as experiências construídas e acumuladas pelo sujeito histórico e social. Portanto, não há criação sem imaginação, uma vez que tudo primeiramente é criado no plano mental. Então, a abordagem aqui tratada compreende os sujeitos a partir de seus contextos históricos e culturais.

A própria capacidade de afetar-se diante do outro e do entorno é construída e reelaborada culturalmente. De acordo com Vigotski (2001), a cultura é constitutiva dos processos de aprendizado e desenvolvimento, pois aprendemos a conhecer o mundo, a relacionarmos-nos nele e com ele a partir dos saberes já elaborados pela humanidade. A humanidade constitui-se a partir das relações que estabelecemos com o entorno e uns com os outros, sendo necessário compreendermos os sujeitos a partir de seus contextos históricos e das marcas no seu tempo e espaço.

Nesta perspectiva, todas as experiências vividas contribuem para os avanços psicológicos através das conexões que estabelecem entre si. Vigotski (2001) enfatiza que o aprendizado gerado pelas experiências contribui para o alargamento do desenvolvimento, mesmo que este não seja percebido imediatamente.

Experiências culturais mostram-se potencialmente formativas e constituirão novas referências para o desenvolvimento. Vigotski (1995) afirma que toda função psicológica superior passa por uma etapa externa de desenvolvimento por ser, inicialmente, função social. Os processos formativos são constituídos coletivamente no âmbito cultural pela interação social, e a arte está presente nessa dinâmica viva de experiências, pela apropriação de meios e instrumentos culturais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais.

Para Vigotski (1999), o termo vivência (*pereživânie*) remete a algo que exerce impacto sobre as pessoas, que as leva a transformações, que vem modificar sua relação com o meio ou com dada realidade. “Pela vivência, somos impactados; sofremos a ação da obra de arte, do texto, do quadro. Vivenciar é processo pautado pela imediatidade” (Vigotski, 1999, p. 231). De acordo com Vigotski (2018, p.78), “[...] a vivência está sempre relacionada a algo que está sempre fora da pessoa e busca

assim compreender como tudo é vivenciado”. Para o autor, não existe divisão entre a pessoa e o meio, mas existe sim uma relação entre ambos.

Portanto, podemos dizer que as vivências são ações que nos impactam, que nos deixam marcas, mas com as quais aprendemos, seja positiva ou negativamente, já que o meio em que vivemos nos afeta. Vigotski (1991, p.65) afirma que é “[...] a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente”. Logo, a partir da brincadeira, a criança começa a agir independentemente daquilo que vê.

Para Vigotski (1999), a noção de educação estética está intimamente ligada às experiências vivenciadas pelo ser humano, o que promove uma reflexão constante e debates contínuos. Vigotski (2001) destaca que o aprendizado proveniente das experiências contribui para o enriquecimento do desenvolvimento, mesmo que os efeitos desse aprendizado não sejam imediatamente visíveis. As experiências culturais revelam-se potencialmente formativas, constituindo novas referências que impulsionam o desenvolvimento.

Nossas emoções em relação às experiências que vivemos não se manifestam de maneira imediata; elas são influenciadas pelo repertório cultural que nos forma. “O momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (Vigotski, 2001, p. 145).

É importante destacar que a interação com objetos culturais e artísticos contribui significativamente para a qualidade das experiências e o aprimoramento da percepção. Isso se dá porque a arte representa uma das formas mais expressivas da ação criativa e do prazer humano. Segundo Vigotski (2001), a arte nos permite estabelecer conexões, tanto entre nós mesmos quanto com o ambiente ao nosso redor, em uma relação dialética que nos possibilita vivenciarmos diferentes formas de entendimento. No entanto, o verdadeiro poder da arte reside na reação que ela suscita, assim como nos afetos e emoções que provoca.

Para Toassa e Souza (2010, p. 765)

As vivências são um conceito-coringa que delimita a nossa relação com o mundo desde o nascimento, relação que se complexifica com a estruturação dos sistemas psicológicos terciários (como consciência e personalidade). A possível desagregação dos mesmos também impacta as vivências.

As autoras abordam a importância das vivências na construção da relação do indivíduo com o mundo, trazendo à tona conceitos fundamentais da psicologia. A ideia de que as vivências são um ‘conceito-coringa’ sugere que elas são centrais para a compreensão da experiência humana. Desde o nascimento, as vivências modelam a forma como nos relacionamos com o ambiente e com os outros, indicando que são uma base fundamental para o desenvolvimento psicológico. Isso implica que, à medida que crescemos e nos desenvolvemos, nossas vivências se tornam mais ricas e diversificadas, influenciadas por fatores culturais, sociais e individuais. As experiências não são isoladas; elas estão conectadas ao nosso entendimento e à nossa interpretação do mundo, influenciadas por nossa consciência e personalidade.

Toassa e Souza (2010) destacam a relevância do conceito de vivência em três aspectos: primeiro, a necessidade de evitar uma interpretação rígida das ideias de Vigotski sobre consciência, enfatizando a variedade de estados de consciência; segundo o valor da psicologia vigotskiana como uma psicologia dialética, que reconhece conflitos ao invés de um determinismo mecanicista; terceiro, a relação singular entre a criança e seu meio social, que é influenciada por circunstâncias e modelos educativos. As autoras também apontam que o conceito discutido não foi completamente desenvolvido por Vigotski, sugerindo que ainda são necessários estudos teóricos e pesquisas práticas para uma exploração mais profunda.

Para Rausch e Schlindwein (2024, p. 4),

[...] pensar a formação estética na teoria histórico-cultural é olhar sensivelmente para o processo de humanização, que sofre a ação da cultura no ser humano e, assim, cria-se a potência de modificar o entorno. Entende-se que a ampliação e diversificação das experiências pode possibilitar o desenvolvimento de um pensamento mais imaginativo.

Ao desenvolver a sensibilidade, o professor pode enriquecer a experiência, a percepção e a criatividade dos alunos. Em face dos desafios da prática docente, adotar uma postura estética implica enxergar a ação educativa como um processo emancipador, que estimula o sujeito a agir de maneira intencional. É por meio das vivências que se pode compreender as relações formativas como atos que geram significados e promovem autênticos encontros entre sujeitos.

Rausch e Schlindwein (2024, p. 4) enfatizam,

[...] na formação estética dos professores, visualizamos algumas ressignificações, como: mobilidade de sentidos para além de meras

significações imediatas; o olhar, o ouvir, o sentir e o perceber de forma sensível. Desse modo, um trabalho formativo educacional que privilegie a educação estética pode desenvolver, nos professores, o estranhamento, a hesitação, não somente atreladas a obras de arte, mas em construções de algo novo diante da realidade, de forma a ativar a consciência criadora.

Assim, as vivências nos motivam a refletir sobre nossa prática pedagógica, instigando-nos a analisar criticamente a realidade passada e presente, e principalmente, a imaginar mundos alternativos. Nesse contexto, é pertinente conhecer sobre as experiências estéticas vividas pelos professores — seja em sua vida cotidiana, em sua formação ou no exercício da profissão — que favorecem o desenvolvimento profissional docente.

Para Baruffi, Bruns e Rausch (2022, p. 12),

[...] não podemos pensar de maneira neutra a educação, o espaço escolar, porque nossos estudantes não são meros aprendizes, são constituídos de história, de vida, de caminhada. Por essa razão, se faz necessário o envolvimento do profissional da educação para que sua prática educativa seja significativa e esteja envolvida com o que pratica, como o pratica e para quem desenvolve sua prática. É preciso que estejamos vigilantes contra toda prática desumanizadora, como, também, que tenhamos compreensão crítica de nossa prática político-educativa.

A estética no ambiente escolar se dá por meio do acolhimento, da escuta sensível e qualificada, com propostas de atividades que envolvam literatura, artesanato, música, teatro, arte, com o propósito de fomentar um diálogo de amorosidade entre os sujeitos, a fim de valorizar as experiências, integrando as vivências a contextos culturais ao processo educativo.

As vivências desempenham um papel importante na formação da sensibilidade dos sujeitos, provocando neles um desejo de agir e viver novas experiências. Isso potencializa tanto as possibilidades pessoais quanto coletivas, impulsionando novas descobertas. O contato com as linguagens artísticas desperta novas percepções e interpretações que vão além do senso comum.

Ao tornarmos possíveis as vivências estéticas na educação, trazemos à tona saberes sensíveis que constituem as experiências através dos sentidos e nos permitem observar cotidianamente os resultados das nossas ações. Assim sendo, a estética pode ser entendida como uma articulação do sensorial com a cultura, criando representações, emoções e significados que são próprios de cada sujeito. Uma formação pautada nos princípios da educação estética qualifica tanto professores

quanto alunos, para que se percebam como interlocutores ativos, capazes de produzir novos sentidos para suas ações.

No que diz respeito à formação de professores, reconheço a diversidade de significados atribuídos a esse termo ao longo do tempo e, portanto, compartilho minha perspectiva sobre essa questão. Entendo que a formação profissional do docente inicia com o contato direto que temos com nossos professores desde a educação básica, antes mesmo do formalmente curso de graduação, e que se estende para além desse período. Essa abordagem não implica que a formação continuada e a formação inicial sejam mutuamente exclusivas; ao contrário, vejo-as como eixos distintos que se inter-relacionam e, ao mesmo tempo, permitem identificar áreas específicas para investigação.

Neste sentido Baruffi, Bruns e Rausch (2022, p. 16) discorrem:

atrelar a formação de professores à educação estética implica propiciar um desenvolvimento consciente, crítico, emancipatório, político e ético, culminando em mudanças significativas nos processos formativos. Contudo, para tal ação ocorrer, faz-se necessário o desenvolvimento de formações voltadas para a educação estética, em que o educador esteja envolvido em um processo reflexivo, crítico de seu agir e estar no mundo, e que, acima de tudo, esteja consciente de seu papel imprescindível capaz de transformar a sociedade.

Nesse contexto, aprendemos uns com os outros a sentir o mundo de maneira mais profunda, construindo saberes que mobilizam o campo ético, político e estético. Essas interações nos impulsionam a viver de forma mais plena e feliz. Assim, as experiências sensíveis abrem espaços para modificar práticas pedagógicas e reforçar a crença nas potencialidades dos sujeitos. Elas enriquecem o processo de aprendizado ao incentivar a criatividade e a ousadia — elementos essenciais para uma aprendizagem efetiva para todos.

Essa experiência pode ser compreendida como uma resposta sensível e significativa, que envolve todos os sentidos e o gosto individual. Participar dessas experiências é primoroso para o desenvolvimento de sujeitos abertos às visões de mundo e culturas, promovendo a capacidade de compartilhar valores e ideais. Tais vivências estimulam tanto a consciência quanto a imaginação, contribuindo para a criação de significados e a transformação pessoal de cada sujeito. Essa perspectiva reconhece a arte como um poderoso meio de expressão e resistência. De acordo com Freire (1993), as experiências estéticas podem levar os sujeitos a questionarem

realidades sociais e culturais, promovendo uma conscientização crítica, o que revela sua íntima ligação com aspectos éticos e políticos.

Os percursos estéticos que se revelam significativos, permitem que professores e alunos se tornem agentes ativos na construção do conhecimento. Ao se envolverem emocionalmente, exploram novas possibilidades e problematizam o ambiente em que estão inseridos, ampliando suas perspectivas e desenvolvendo uma compreensão mais profunda, tanto de si mesmos quanto do mundo ao seu redor. As experiências que realmente impactam são aquelas que nos tocam profundamente, transformando-nos de maneiras sutis ou mais evidentes.

Freire (1996) enfatiza que a estética está presente nas relações humanas, destacando a importância de conceber uma proposta formativa que valorize uma educação sensível. Nesse sentido, é viável ensinar e aprender a lidar consigo mesmo e com os outros, entender-se como parte integrante de uma cultura específica e reconhecer que as ações realizadas têm o potencial de provocar mudanças na sociedade e nas interações sociais.

Freire (1993, p.10) defende a estética na educação, ao afirmar que

é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Quando o professor se apropria da estética, ele pode potencializar a experiência, a percepção humana e a capacidade criativa dos alunos. Frente aos desafios enfrentados na prática docente, uma postura ética e estética é aquela que vê a ação educativa como um processo emancipador, capaz de mobilizar o sujeito e incentivá-lo a agir de forma propositiva. Isso é o que torna possível compreender as relações como atos que produzem significados, promovendo verdadeiros encontros entre as pessoas, e valorizando a qualidade das experiências que são proporcionadas.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de profissional, aumenta em mim os cuidados com meu desempenho (Freire, 1996, p. 97).

O professor que mantém contato direto com os alunos e desenvolve uma sensibilidade mais aguçada, tem a chance de estabelecer condições que possibilitam vivências, influenciando, assim, as maneiras como percebem, sentem e narram o mundo. O envolvimento dos professores em suas práticas pedagógicas sugere que observam atentamente o cotidiano. A atuação sensível do professor junto ao seu grupo é intrinsecamente estética, sendo também imbuída de ética e consciência de sua posição. Ao se conhecer e reconhecer as potencialidades e dificuldades do outro, o professor firma um compromisso que é fundamental no processo formativo, tanto do docente quanto do estudante. Essa postura permite que ele atue com sensibilidade, evitando tornar-se um mero reproduzidor de práticas que negam aos sujeitos o direito pleno à criação e à expressão.

Concordo com Freire e Shor (1986), ao afirmarem que ao abordar a beleza do ensinar e do aprender podemos afirmar que a atuação sensível do professor junto aos seus alunos é, por si só, repleta de estética, ética e consciência de sua condição como professor. As vivências podem favorecer relações dialéticas com as teorias, possibilitar novos aprendizados e reflexões críticas, além de promover a socialização de conhecimentos e a reavaliação da prática pedagógica a partir dessas vivências.

Ao tratar sobre a docência, refiro-me aos saberes sensíveis que formam nossas experiências ou ao conhecimento adquirido através dos sentidos, o que nos capacita a observar e agir de maneira mais consciente o nosso dia a dia. Assim, a estética pode ser entendida como a habilidade humana de perceber sensorialmente, que conecta a cultura às particularidades de cada indivíduo, permitindo a criação de representações, emoções e significados que são exclusivos a nós.

A atuação do professor, quando realizada com sensibilidade e consciência ética, transforma os sujeitos com sua ação. Neste sentido, é fundamental que a formação proposta aqui, esteja engajada ao processo educativo. Isto implica não apenas identificar e explorar oportunidades diante das dificuldades enfrentadas, mas também promover uma reflexão constante sobre as práticas e as condições de trabalho. Portanto, não basta nascer da espécie humana, é preciso humanizar-se, sensibilizar-se, afetar-se, transgredir.

2.3 Alfabetização

O significado do termo alfabetização e sua relevância política e social podem variar, especialmente quando questionamos quem são os responsáveis pela persistência do analfabetismo e quais seriam as melhores abordagens ou soluções para enfrentar esse desafio nos âmbitos pedagógico, político e epistemológico.

Independentemente das diferenças, há um consenso em relação à alfabetização como um direito humano fundamental. Além disso, reconhece-se a urgência de esforços significativos e investimentos substanciais para garantir que todos os brasileiros tenham assegurado esse direito.

Pesquisas tornam-se relevantes quando ajudam a compreender melhor como os indivíduos e sociedades atribuem significados à alfabetização, como caracteriza-se esse objeto de conhecimento e como se constroem estratégias para ensino e aprendizagem, que atribuam um sentido mais emancipador do que aquele que defendem discursos e ações com objetivo de combater, de forma emergencial e equivocada, o analfabetismo.

Do ponto de vista da longa duração histórica, o início do processo de constituição da alfabetização como objeto de estudo pode ser situado no final do século XIX, com as primeiras tematizações sobre o ensino inicial da leitura e escrita como matérias escolares.

De acordo com Mortatti (2006), a história da alfabetização no Brasil, apresenta quatro grandes momentos: o primeiro momento ocorreu com a institucionalização da metodização do ensino da leitura e da escrita (1876 - 1890), com predominância dos métodos sintéticos que iniciavam o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com ordem crescente de dificuldade. O segundo momento entrou em cena com o método analítico (1890 – 1920), a alfabetização deveria partir do todo para as partes (da palavra, ou da sentença, ou da mini história), para depois proceder à análise de suas partes constitutivas. Neste período, a ênfase recaiu no ensino da leitura, já que o ensino da escrita se preocupava com caligrafia e tipo de letra a ser usada, o que demandava treino, mediante exercícios de cópia e ditado. O terceiro momento, (1920 – 1970), marcou a disputa e a tentativa de junção entre os métodos sintéticos e analíticos, o que corroborou para o surgimento do método misto, a escrita continuou como desenvolvimento de habilidade caligráfica e ortográfica, ensinada simultaneamente à habilidade de leitura. No quarto momento, surge o construtivismo e desmetodização,

no início da década de 1980, por urgências políticas e sociais ocorreram mudanças na educação, a fim de enfrentar o fracasso, principalmente na alfabetização. Surge nesse período, o pensamento construtivista, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), que desloca o eixo das discussões dos métodos para o processo de aprendizagem da criança, em que o aluno constrói seu próprio conhecimento, o professor passa a ser mediador e o uso de textos de atualidade, livros, histórias, jornais, revistas são os principais materiais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Ferreiro (1985) sempre deixou claro que o construtivismo não se trata de um método ou didática de alfabetização, mas de um trabalho científico, uma teoria científica capaz de apontar caminhos para a ação docente de intervenção mediadora nos espaços de alfabetização, porém deve ser compreendida e relacionada com os modos de fazer e os saberes das práticas da linguagem escrita.

Conforme pesquisa, Ferreiro e Teberosky (1991), ao observarem que a criança passa por etapas para a aprendizagem do sistema alfabético, delimitaram níveis de escrita também conhecidos como hipóteses ou períodos, denominados pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, pelos quais passam as crianças. Quando a criança tenta compreender o que a escrita representa como objeto conceitual, elabora tais hipóteses e assim, como sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, é confrontada e estimulada em seus modos de perceber os significados dessa escrita.

O quarto momento torna-se hegemônico, tanto o discurso institucional quanto a concretização das apropriações da teoria construtivista, e institucionaliza-se, em nível nacional, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No intuito de influenciar os professores sobre a eficácia na utilização da teoria, a divulgação do construtivismo foi intensificada, conforme afirma Mortatti (2006, p. 10),

a partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem-sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo.

Buscou-se então, inserir nos livros didáticos a metodologia de cunho construtivista, que segundo Mortatti (2006) tornou-se uma espécie de cartilha

construtivista. A autora ainda afirma que há incoerência na produção das cartilhas denominadas construtivistas, socioconstrutivistas ou sociointeracionistas, pois se nessa concepção a aprendizagem não ocorre a partir de um método ou de exercícios prontos e determinados como apresentam as cartilhas, repletas de atividades consideradas mecânicas, fora do contexto e desinteressantes, trazendo uma concepção totalmente oposta ao que se pretendia, não há fundamento em sua utilização (Mortatti, 2006).

Além dessa perspectiva teórica, a abordagem histórico-cultural de Vigotski também é destaque no Brasil na década de 80, porém, com menos intensidade do que o construtivismo (Mortatti, 2006). Soares (2003) também sinaliza que foi em meados dos anos de 1980, que o letramento passa a fazer parte do rol dos novos movimentos de debate sobre a alfabetização. Para Soares (2010, p. 18), uma definição de letramento é: “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. Nessa definição, está implícito que a escrita traz consequências para o sujeito e para a sociedade no qual está inserido, envolvendo diversos aspectos: social, cultural, político, econômico, cognitivo e linguístico.

O conceito de letramento transcende a mera decodificação de palavras e textos; ele envolve a capacidade de interpretar e utilizar a escrita em contextos sociais variados. Soares (2012) apropria-se do termo *literacy*, utilizado para as manifestações da linguagem e seu uso, cultural e social. Segundo Soares (1998, p. 39-40),

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e escrita.

Partindo desse pressuposto, entende-se por letramento o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita. Como podemos observar, o letramento está ligado às práticas sociais de leitura e escrita, ao uso social que fazemos da leitura e da escrita; enquanto a alfabetização está ligada ao aprendizado necessário para que possamos codificar e decodificar a escrita.

O letramento é entendido como um processo dinâmico, que não se limita apenas à habilidade de compreender textos, mas abrange uma série de práticas sociais e culturais que moldam a experiência educativa. Soares (2020) entende que a pessoa inserida em uma comunidade letrada desenvolve algum grau de letramento, uma vez que a criança ainda não sabendo ler e escrever, contudo, está imersa em uma comunidade letrada com pessoas traduzindo os códigos que a criança ainda desconhece vai desenvolvendo um certo grau de letramento. É comum que a criança solicite a um adulto que leia algo que ela deseja conhecer, mais que isso, às vezes a criança deseja saber o que está escrito e seu significado.

Soares (2010, p. 19) nos traz à luz uma questão pouco discutida, o uso da palavra alfabetismo, "estado ou qualidade de alfabetizado", que é tão pouco utilizada no campo educacional e na sociedade em geral. Por outro lado, vemos cotidianamente a palavra analfabetismo, "estado ou condição de analfabeto", ser citada em jornais, livros, debates políticos e discussões acerca do tema. Segundo a autora, o que chama atenção neste ponto é como a palavra que remete à negação seja mais utilizada do que a que remete afirmação. Um dos problemas mais tratados pelas políticas públicas de educação e pela literatura é o termo analfabeto, caracterizado por Soares (2010, p. 20) como:

aquele que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão, aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse estado de analfabeto, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente analfabetismo.

Seria por ser o entendimento da palavra analfabeto mais compreensível pela sociedade em geral, por aquele que não sabe ler e escrever? O contrário de analfabeto é ainda mais difícil definir, já que nem existe um substantivo para nomear a sua condição. Utiliza-se muito a palavra alfabetizado, aquele que sabe ler e escrever. Esta é uma definição bem restrita para o sujeito que aprendeu a ler e escrever, apropriando-se e incorporando as práticas sociais que esta condição demanda. É aí que entra mais uma vez o sentido da palavra letramento, que é definida por aquele que sabe ler e escrever, e que se apropria desse conhecimento nas práticas sociais, relacionando-se com o mundo através das funções sociais da escrita. O letramento é associado à alfabetização e é um equívoco dissociar esses processos.

Sobre essa associação, Soares (2003, p. 5) discorre,

pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

A condição citada anteriormente mostra o quão grande foi e é a dimensão desse problema em nossa sociedade. Por ser tão complexo, por muito tempo não foi percebida outra realidade, a do sujeito que aprende a ler e escrever, mas não se apropria da leitura e da escrita em sua dimensão social. Assim, surge o termo letramento, utilizado para o sujeito que aprende a ler e a escrever, e que faça uso desses saberes em práticas sociais.

Por outro lado, também encontramos aqueles sujeitos que não foram alfabetizados, mas são letrados, pois apropriaram-se dos escritos exclusivamente para a realização de atividades necessárias para a sua sobrevivência em sociedade, tais como realizar a leitura de rótulos para fazer uma lista de compras, identificar os nomes dos bairros em que moram em transportes públicos e outros.

Para Soares (2010), é importante ressaltar a condição do sujeito que é analfabeto, mas é letrado. O fenômeno letramento é tão presente e se faz tão necessário na sociedade que atinge até mesmo os indivíduos que são analfabetos, os que não sabem ler e escrever. Por exemplo, o sujeito que pede para alguém ler as notícias do jornal para ele, a criança que pede a um adulto para ler uma história, o que pede para alguém ler a receita de uma comida e segue corretamente o que lhe é ditado para preparar de forma correta ou quando o sujeito dita uma carta para que um alfabetizado escreva exatamente o que quer dizer ao outro que está longe. Estes são simples exemplos de indivíduos letrados, que fazem o uso da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita mesmo sem saber ler e escrever.

Referente à teoria construtivista, reflexo de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991), ambas argentinas e seguidoras de Jean Piaget, dedicaram-se ao estudo da aprendizagem da escrita, defendendo a ideia de que ela não ocorre por representações de modelos, mas por uma construção da própria criança.

Os principais pressupostos do construtivismo pautam-se na análise do sujeito como autônomo, capaz de construir o seu próprio conhecimento. Na análise de Mortatti (2000), o construtivismo realiza a inversão dos papéis entre professores e professoras e estudantes. Se, antes, o foco era o professor e/ou a professora, agora passa a ser o estudante e sua aprendizagem.

Mortatti (2007, p.162) explica que, na concepção construtivista, a alfabetização é um processo que

[...] resulta da construção, por parte da criança, do conhecimento sobre a leitura e a escrita, na interação com esse objeto de conhecimento (a língua escrita). A construção desse conhecimento ocorre de acordo com certas etapas, seguindo um processo de desenvolvimento de estruturas cognitivas que a criança possui naturalmente, sem depender de intervenções de ensino e de condições socioculturais.

Na perspectiva de Mortatti (2007), com fundamentos na filosofia marxista, sinalizamos que pensar na condição de função cognitiva inata ou prévia à mediação de signos, tem existências concretas nos momentos iniciais do desenvolvimento, anteriores às suas expressões conscientes/simbólicas que lhes transformarão completamente.

Nesse novo cenário, as teorias construtivista, histórico-cultural e os novos debates acerca do letramento, deslocaram o foco do ensino de alfabetização dos métodos para os pressupostos/ possibilidades que a criança constrói/elabora sobre a escrita e seu funcionamento.

Nesse contexto histórico, a alfabetização é considerada uma das prioridades nacionais, por ser a fase escolar que se destaca por seus baixos índices. No entanto, quando se aprende a língua materna, já na modalidade oral e desde antes da alfabetização escolar, aprende-se certos modos de pensar, sentir, querer e agir, que interferem no desenvolvimento de estruturas cognitivas dos sujeitos, propiciando-lhes produzir significados e sentidos para si, para o mundo e para a linguagem/ língua. Esses significados e sentidos não estão prontos, mas dependem da aprendizagem na interação com muitos outros sujeitos. Essa é uma diferença que considero fundamental: o lugar da linguagem/ língua e do outro, no processo de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem escolar da língua escrita por parte do aluno, sujeito social e histórico.

Soares (2014), na conferência de abertura do I Congresso Brasileiro de Alfabetização, trouxe para o debate *Alfabetização: o Saber, o Fazer, o Querer*. Para a autora, no campo do saber sobre alfabetização, temos tido divergências sobre o próprio conceito de alfabetização, as relações entre alfabetização e letramento, diferentes referenciais teóricos, disputas de paradigmas: construtivista, fonológico, sociocultural (Soares, 2014). Contudo, percebe-se que há contradições acerca dos métodos de alfabetização, pois não há homogeneidade referente ao saber, há multiplicidade de saberes.

Há saberes teóricos e saberes da prática. Cada saber teórico estuda e pesquisa a parte que lhe cabe; diferentes saberes buscam materializar-se em diferentes fazeres. Os que buscam construir um saber na área da alfabetização não se reúnem em um 'Nós'. O fazer se constrói também nas práticas e pelas práticas, no cotidiano das salas de aula, portanto há fazeres propostos por teorias, e pelas práticas.

Para caminharmos em direção ao nosso querer comum, temos de enfrentar e superar grandes desafios implícitos no saber e no fazer, temos de procurar entendimento entre os que constituem o campo da alfabetização. Portanto, queremos todos o mesmo para a alfabetização: superar nosso fracasso na alfabetização das crianças; formar alfabetizadores competentes; assegurar o direito à leitura e à escrita, essencial para o exercício da cidadania, para a equidade social e cultural.

No querer, constituímos um grupo homogêneo, sem divergências, com entendimento e respeito entre pesquisadores e estudiosos da alfabetização, os que constroem diferentes saberes teóricos e propõem diferentes fazeres. Essa é a condição para um 'Nós' na alfabetização, ainda que reconhecendo múltiplos saberes e múltiplos fazeres, não nos fechamos em cada grupo, mas juntamos as nossas certezas para realizarmos o nosso querer para a alfabetização.

O ensino visa, primordialmente, à aprendizagem e não pode prescindir da atuação competente do professor, no âmbito da escola. O ensino e a aprendizagem da leitura e produção de textos, como atividades especificamente humanas, apontam, à formação do ser humano, e seu objetivo é a busca de sentido.

Assim, destacamos a importância de se conhecer a história da alfabetização, que se enraíza nos métodos, metodologias, teorias e concepções e, também em um contexto social, político e ideológico. Para tanto, recorreremos à Mortatti (2019, p. 74), para reforçar essa importância:

[...] é necessário conhecer também o passado da alfabetização e seu legado, não para repeti-lo, nem para negá-lo, nem para a ele se conformar, mas para, atuando no nível do pensamento, possibilitarem se escolhas mais conscientes e menos ingênuas ou oportunistas, que representem intervenção mais responsável e menos pirotécnica nos problemas da alfabetização no Brasil, visando a contribuir para a transformação social e visando atender às necessidades especificamente humanas sobretudo daqueles que precisam ser os maiores beneficiados: as crianças brasileiras.

Só podemos discordar ou defender o que é de nosso conhecimento, que são advindos do passado e do presente. Pensar em métodos de alfabetização é pensar algo que atravessa o tempo histórico desde o passado e continua impactando o presente.

A alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador (Freire, 1979, p. 72).

Diante da diversidade metodológica existente, a escolha deve partir da construção dos sentidos da ação de alfabetizar, buscando compreender as especificidades da alfabetização. Afirma Soares (2005, p. 13-14),

cada uma das facetas da aprendizagem da língua escrita supõe um processo cognitivo específico. Não se aprende uma convenção (a relação grafema/fonema) da mesma forma que se aprende a construir o sentido de um texto, a interpretar, a compreender. Aprender os diferentes usos e funções da escrita e os diferentes gêneros de texto também demanda processos cognitivos diferenciados. A consequência é que, no estado atual dos conhecimentos sobre a língua escrita e sua aprendizagem, não se pode falar de um método de alfabetização, mas de métodos de alfabetização, no plural.

Com base na perspectiva interacionista sociocultural, é possível pensar em sentidos relativamente coincidentes para alfabetização e letramento, porque dessa perspectiva, o texto é a concretude da língua e a materialização do discurso. Ler e escrever, ou melhor, ensinar e aprender a ler e escrever demandam tomar o texto como unidade de sentido e, portanto, como objeto de ensino-aprendizagem, pois não há aprendizagem da leitura e escrita sem ensino, nem, portanto, sem professor competente para tal. E a escola é o espaço para que se efetivem as relações de ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita, processo que já implica ensinar e aprender a ler e produzir textos não como se fossem instrumentos para algo e no

futuro, mas compreendendo o texto como a unidade de sentido e o objeto de ensino-aprendizagem da língua escrita, em torno do qual organizam-se os conteúdos específicos de ensino e aprendizagem (iniciais) da leitura e escrita e as atividades para seu desenvolvimento em sala de aula, na escola, envolvendo todas as necessidades da vida dos sujeitos, agora, também.

Nas apropriações didático-pedagógicas e mesmo em inúmeras pesquisas acadêmicas, dificilmente constata-se ocorrências e aplicações puras de uma ou outra perspectiva teórica; e que, além do construtivismo e do interacionismo, pode-se ainda observar, nas práticas alfabetizadoras, atividades didáticas baseadas nos antigos métodos de alfabetização: sintético, analítico e misto.

Em síntese, ensinar a ler e a escrever é ensinar a ler e produzir textos, orais e escritos, que permitam ao sujeito constituir-se como tal, no âmbito de uma sociedade letrada.

A interseção entre o desenvolvimento profissional docente, vivências estéticas e alfabetização torna-se fundamental para formação de professores alfabetizadores mais críticos, reflexivos e criativos.

O desenvolvimento profissional, entendido como um processo contínuo de formação é potencializado por vivências que estimulam a sensibilidade e a criatividade do docente. Essas vivências que incluem atividades artísticas, culturais e literárias, enriquecem o repertório do professor e influenciam suas práticas pedagógicas, tornando-as mais significativas e contextualizadas. A alfabetização, vai além da simples decodificação de letras e palavras, desempenha um papel crucial no processo de construção de conhecimentos e na formação da cidadania.

Ao integrar as vivências estéticas ao processo de alfabetização, o professor torna o ambiente de aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e incentiva os alunos a expressarem suas próprias vozes. Assim, a articulação entre esses conceitos fortalece a prática docente e contribui para uma educação mais humanizada e integral.

Enfrentando
desafios
superando^{se}
obstáculos



Perseu

3 CONSTELAÇÃO DE PERSEU: ENFRENTANDO DESAFIOS E SUPERANDO OBSTÁCULOS

A *constelação Perseu* torna-se um símbolo inspirador e a utilizo como metáfora no percurso metodológico. Assim como Perseu enfrentou adversidades com bravura e astúcia, busco nesta pesquisa analisar minhas experiências diante dos desafios e conquistas encontrados em minha trajetória profissional. Perseu superou obstáculos em busca de suas vitórias, eu também enfrento medos e desafios ao longo da pesquisa autobiográfica ao refletir sobre as experiências que vivenciei com meus professores, cujas contribuições foram fundamentais para me constituir profissional docente na alfabetização.

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa, estruturado em quatro partes: tipologia da pesquisa; procedimentos de produção dos dados; inventário dos documentos; e procedimentos de análise dos dados.

Ao utilizar a constelação como uma lente interpretativa busco investigar as vivências que constituíram o meu desenvolvimento profissional de professora alfabetizadora revelando como os desafios foram se transformando em oportunidades de crescimento e aprendizado.

3.1 Tipologia da Pesquisa

A pesquisa inspira-se na teoria histórico-cultural, que é uma corrente epistemológica decorrente do materialismo histórico-dialético. Os pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski (2010) são correntes da Psicologia, que explicam o desenvolvimento humano com base nos processos de aprendizado, necessariamente cultural e historicamente construídos, mediados pela própria atividade humana.

A teoria histórico-cultural começa a ser construída por volta de 1920, na antiga União Soviética, por pesquisadores do campo da Psicologia que buscavam uma abordagem fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético. Tendo uma produção vigorosa e de grande impacto entre os pesquisadores da época, tal teoria enraíza suas concepções no pressuposto que o ser humano é um ser social, que tem sua singularidade e sua potencialidade reconhecida na vida em comunidade e nos meios que cria / estabelece para viver.

A Psicologia histórico-cultural de Vigotski compreende o homem como ser ativo, social e histórico. Para Vigotski (2000, p. 33), o homem “[...] é o conjunto de relações sociais encarnado no indivíduo”. O homem se constitui humano na produção de obras que são próprias do homem. Nesse sentido, a cultura torna-se composição da natureza humana, marcada por um processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, repercute em um funcionamento psicológico do homem.

A principal contribuição que a teoria histórico-cultural traz é que os seres humanos são sociais e constituem-se a partir das relações que estabelecem com o meio e com os outros, assim, os processos formativos são constituídos coletivamente e na esfera cultural, pela interação.

A tipologia da pesquisa é narrativa autobiográfica. No que se refere à pesquisa narrativa autobiográfica, Nóvoa e Finger (2010) destacam que o método biográfico emergiu na Alemanha, no final do século XIX, como uma resposta à sociologia positivista. Sua aplicação foi pioneira entre os sociólogos da *Escola de Chicago*, nos Estados Unidos, durante as décadas de 1920 e 1930. Essa abordagem metodológica oferece uma oportunidade para aprofundar a investigação e a compreensão dos processos formativos dos indivíduos. Através dela, cada pessoa pode reconhecer em sua própria trajetória de vida os elementos que realmente contribuíram para sua formação.

A narrativa é um elemento intrínseco à história e deve ser analisada em seus variados contextos sociais, econômicos, políticos, históricos, educacionais. É comum encontrar por meio de diferentes narrativas, a ideia de que os seres humanos têm uma propensão natural para contar histórias, um comportamento que se perpetua de geração em geração, de maneira quase instintiva.

Minha aproximação com a escolha do método se deu logo no primeiro contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVILLE, quando me inscrevi para cursar como aluna especial, a disciplina *Trabalho e Formação Docente*, que teve como um dos requisitos a escrita de um breve memorial de formação. Fui selecionada, cursei a disciplina almejada, interessei-me pelos autores estudados, pelas professoras dedicadas, comprometidas e afetuosas, assim como os colegas de turma. No semestre seguinte, ingressei como aluna regular e tive o privilégio de ser orientanda da Professora Dr.^a Rita Buzzi Rausch.

Entre encontros e desencontros, trabalho, mestrado e família, e por incentivo de minha orientadora, decidi pela pesquisa narrativa autobiográfica, por vir ao encontro da minha trajetória de vida e profissão. Contudo, fiz escolhas conscientes, sua compreensão exige que se discuta e esclareça questões éticas, políticas e sociais entrelaçadas entre vida e formação. A narrativa autobiográfica desempenha um papel de reconstrução da história de vida, tanto em uma perspectiva individual, quanto social. Nesse aspecto, reconhece-se que a tradição oral se fortalece ao ser integrada à escrita, pois possibilita que as palavras ganhem vida por meio da ação.

Essa escolha acadêmica, social, ética, estética e política se entrelaça. Ao narrar-me, ecoam também as vozes de muitos outros docentes que, por vezes, deixaram de ser ouvidos ou silenciados. Conforme já afirmou Nóvoa (2009, p. 23),

[...] fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público.

Quando se fala em pesquisa, logo vem à mente algo difícil, como se só alguns fossem capazes de fazer. Entretanto, todos somos investigadores cotidianamente. A pesquisa está ligada diretamente com os saberes e com a vida, nesta perspectiva, é possível afirmar que não há vida sem conhecimento, assim, a nossa condição de vida revela o quanto conhecemos. A pesquisa narrativa autobiográfica permite desvelar as miudezas que constituem a vida profissional docente de pesquisadora, compreender efetivamente a realidade vivenciada, as relações e contradições, a fim de transformá-las.

A narrativa autobiográfica constitui-se em uma metodologia para produzir e ordenar experiências vividas dentro de um determinado contexto social que visa captar acontecimentos e vivências que deram origem à minha personalidade, assim como as marcas que, na maioria das vezes, insistem em me acompanhar, e que de forma consciente ou inconsciente, têm influência sobre o meu pensar e o meu agir. Os eventos narrados adquirem significado a partir de sua totalidade. Cada parte selecionada contribui para a construção desse todo narrativo; assim, a narrativa não se resume apenas a um ato de contar, mas também possui um poder de afetação sobre o que é narrado. Dessa forma, contar histórias revela como o sujeito percebe e vive o mundo ao seu redor.

A flexibilidade da memória, mediada pela relação com o outro, permite que eu construa minha história, lembrando experiências que me afetaram, e imaginando alternativas para ressignificar minhas vivências. As situações narradas são revisitadas e reconfiguradas no processo de recordação. É igualmente importante considerar a sequência espaço-temporal presente na narrativa. Walter Benjamin (1993) destaca que a memória é, acima de tudo, uma experiência vivida. Rememorar possibilita resgatar dimensões pessoais que estavam esquecidas, e inseri-las em um contexto temporal.

Na narrativa autobiográfica, há um entrelaçamento constante entre experiências do presente, lembranças do passado e projeções futuras. Para Benjamin (1993), a memória vai além da simples recordação; ela constitui uma viagem no tempo, em que narrar é também reviver experiências diversas, tanto da esfera pública quanto da privada. Essas reflexões evidenciam que a unidade narrativa é composta por vivências e experiências, acumuladas ao longo da vida do ser humano, que se cristalizam em imagens frequentemente revisitadas no cotidiano. A memória não é homogênea e nem linear, ela abriga conflitos e tensões que marcam a vida do sujeito.

A escolha pela narrativa autobiográfica fundamenta-se nas ideias de Benjamin (1993, p. 201), ao afirmar que “[...] o narrador extrai da experiência aquilo que relata [...]”. Assim, minhas vivências dialogam com distintos momentos da vida pessoal, de formação e profissional. Contar histórias sobre a própria trajetória é uma maneira de delinear meu desenvolvimento profissional docente, de compreender como me tornei professora, além das influências moldadoras ao longo da minha vida que me constituíram pessoa e profissional.

A narrativa autobiográfica considera o autoconhecimento, os diferentes saberes e as experiências acumuladas ao longo do percurso, e promove uma reflexão crítica sobre suas práticas. Dessa forma, a narrativa se torna relevante no contexto formativo, em que se concebe os professores como autores de sua própria história, construída a partir das diversas situações vividas durante sua formação. As discussões sobre as narrativas, também, se ancoram nas ideias de Abrahão e Passeggi (2012, p. 61), que afirmam

[...] o uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automação, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para os outros, o processo de aprendizagem, com um olhar crítico pode levar o narrador a

entender a historicidade dessas aprendizagens e a autorregular seus modos de aprender em direção a um processo emancipatório.

Nesse sentido, as narrativas nos ajudam a compreender a historicidade do sujeito por meio de processo reflexivo fundamental, para o desenvolvimento profissional. Assim, a cultura escolar, enquanto instituição educadora, permite uma compreensão mais profunda da complexidade singular da prática docente, promove significados e ressignificações nos processos formativos.

A narrativa se transforma em um espaço em que as memórias coletivas e pessoais se entrelaçam, permitindo que os indivíduos não apenas compartilhem suas histórias, mas também, reinterpretem suas vivências à luz das interações de uns com outros. Esse processo enriquece tanto o narrador quanto o ouvinte, promovendo um aprendizado mútuo e uma construção coletiva do conhecimento.

Para Benjamin (1994, p. 37),

[...] quem rememora, não é o que ele [o próprio] viveu, mas o tecido de sua rememoração, pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.

Compreendendo a imaginação em relação à memória, Vigotski (2018) pontua que, da mesma forma que rememorar remete à conservação do vivido, imaginar possibilita a prospecção de novas experiências:

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal (Vigotski, 2018, p. 25).

Esta pesquisa visa contribuir para um maior entendimento das vivências que impactaram na minha trajetória pessoal e profissional. Essas experiências geram reflexões e análises que conferem sentido à escolha pela carreira docente.

Ao fazer uso da narrativa autobiográfica, adoto uma estética textual que exprime sensibilidade. Este estilo é fundamental para registrar o que foi vivido, transformando experiências em fragmentos das constelações que tecem reflexões, apontando para outras possíveis compreensões. A escolha de narrar permite que os sinais do vivido atualizem-se no momento presente, configurando-se dentro da própria história de maneira dinâmica.

Essas compreensões me aproximam da concepção histórica proposta por Walter Benjamin (1994), que enfatiza a necessidade de romper com a visão linear dos acontecimentos temporais. Benjamin (2006) argumenta que é essencial compreender as revoluções e a organização popular como movimentos intencionais, desafiando a ideia de uma evolução natural da sociedade. Essa perspectiva nos convida a reavaliar as narrativas históricas e nossas próprias experiências, reconhecendo-as como parte de um todo mais amplo.

A narrativa floresceu num meio de artesanato, [...] é ela própria uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o 'puro em si' da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (Benjamin, 2006, p.182).

Para Benjamin (1994), as práticas artesanais e coletivas que têm se tornado escassas em nosso contexto contemporâneo, oferecem uma alternativa à lógica industrial que tende a desumanizar e coisificar as relações de trabalho. Nesse sentido, assumir o trabalho docente como um ofício artesanal torna-se um ato de resistência. Essa abordagem permite que os professores reafirmem sua autoria e domínio sobre o processo de ensinar e aprender, valorizando as nuances e singularidades de sua prática.

Dentre os fazeres que compõem essa perspectiva, Benjamin (2006) destaca a narrativa como uma ferramenta poderosa, assim, narrar é uma ação que exige consciência e imersão na vida em sociedade, implicando conhecimento das práticas culturais e das experiências vividas, pois, aquele que conta a história se responsabiliza pela transmissão contemplada em sua fala ou escrita.

Nesse contexto, compreendo a narrativa autobiográfica docente como potencialmente transgressora e formativa. Em um sistema educacional que, muitas vezes, leva os professores a desacreditarem de suas próprias histórias, narrar se torna uma forma de articular o fazer cotidiano com o saber acumulado ao longo da história. A narrativa organiza essas experiências de maneira particular quando é contada.

As narrativas autobiográficas não só refletem as minhas experiências, mas também, revelam os momentos vividos, compostos por uma sequência de situações permeadas por emoções e conexões com outras memórias. Ao organizar minha

narrativa, atualizo e ressignifico minha própria memória do vivido e busco evidenciar um saber prático que emerge desses momentos.

Narrar-me vai além de simplesmente fazer circular testemunhos da minha história de vida e da prática docente; é, na verdade, um rito de encontro e partilha. Através da relação de partilha com o outro, desvelo práticas enunciativas e uma escuta sensível que me permite reconhecer os próprios processos que me constituíram como pessoa, além das escolhas feitas ao longo de minha trajetória de aprendizado.

O ato de narrar-me implica um retorno à própria memória. Falar sobre experiências e vivências não é apenas um exercício introspectivo; também, é um gesto de compartilhamento do conhecimento que foi produzido socialmente. Nesse sentido, a narrativa autobiográfica torna-se um registro das práticas e reflexões que transitam do pessoal ao coletivo, retornando com novas significações. Essas memórias não são estáticas, elas se modificam e ressignificam à medida que novas experiências são vividas, atribuindo novos sentidos às lembranças.

3.2 Procedimentos de produção dos dados

Para o levantamento dos dados, produzi quatro memoriais, considerando o A de antecedente, B de base, C de começo e D de desenvolvimento, propostos por Vaillant e Marcelo (2015), foram utilizados também fotografias e portfólios que fazem parte do meu acervo de documentação pedagógica. Estes materiais não apenas compõem dados de análise no contexto da pesquisa, mas também, proporcionam um espaço de compartilhamento de experiências de vida e trajetória profissional.

As pesquisas narrativas, frequentemente, são compostas por relatos ou registros escritos que utilizam diversas técnicas e instrumentos, sendo um deles o memorial, que também foi usado nesta pesquisa como principal procedimento de produção de dados.

A) Estudos sobre o gênero acadêmico apontam os anos 1930 como institucionalização do memorial nas universidades – Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Entre os anos 1950 e 1970, os memoriais encontrados na USP aproximavam-se mais de *curriculum vitae*. Historicamente e simbolicamente, essa transformação do gênero memorial simboliza o apagamento do sujeito diante das estruturas sociais com as quais deveria dialogar.

Para Câmara e Passeggi (2013), esse apagamento sinaliza pistas importantes e pesquisa histórica sobre a relação da escrita com o contexto político-social e a repressão imposta pelo regime militar, para silenciamento dos intelectuais na academia.

Câmara e Passeggi (2013, p. 39) afirmam que:

[...] é a partir dos anos de 1980 que o memorial ressurgiu no seio das universidades como escrita autobiográfica. Ele é reintroduzido no âmbito do movimento de reformulação da carreira docente nas universidades e passa a ser exigido como requisito para a progressão funcional, acesso ao cargo de professor adjunto e em concursos para o cargo de professor titular. O memorial de Magda Soares – *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora* –, escrito em 1981 e apresentado como requisito para o cargo de professora titular na Universidade Federal de Minas Gerais, publicado em 1991 e reeditado em 2001, configura-se como um marco do ressurgimento do memorial acadêmico – e do autor na sua singularidade – nas universidades federais.

O memorial de formação emergiu como uma expressão comum das narrativas autobiográficas no Brasil, a partir da década de 1990, sendo utilizado tanto em trabalhos de conclusão de curso, quanto em práticas reflexivas no contexto da formação de professores (Abrahão; Passeggi, 2012). Um memorial de formação constitui, acima de tudo, uma forma de documentar nossa história por escrito, assegurando que não caia no esquecimento. Ele se configura como o espaço para contar uma narrativa muitas vezes invisível aos leitores, a experiência vivida por cada um de nós.

Ao narrar as vivências, sejam elas pessoais ou profissionais, tem-se a oportunidade não apenas de transmitir uma percepção, mas também, de proporcionar uma compreensão mais profunda sobre as ações e reflexões acerca dessas vivências. Essa produção é rica em acontecimentos vinculados à experiência formativa, à prática profissional e à vida como um todo.

Câmara e Passeggi (2013) afirmam que suas pesquisas têm se voltado para os memoriais como: gênero da história.

[...] mediante a voz de homens e mulheres que reconstituem em suas trajetórias de vida e de trabalho, podemos recontar a história da Educação brasileira e da cultura escolar; *gêneros memorialísticos*, pois no processo de rememoração cada autor/a atualiza saberes e redimensiona espaços de formação e de aprendizagem da profissão e da condição docente (Câmara; Passeggi, 2013, p. 31).

As pesquisas indicam que o memorial pode ser definido, entre outras perspectivas, pela formação; ele circunscreve um período da vida em que o estudante registra suas memórias ao longo de um curso, disciplina, trajetória profissional ou na formação humana geral. Assim, a elaboração do memorial de formação sempre parte do campo da Educação. A temática central reside na articulação entre formação e prática docente, considerando que o sujeito é, simultaneamente, ator e personagem. Neste sentido admitimos que

[...] em cada memorial encontraremos uma articulação dialética entre o indivíduo e a instituição, o professor e a cultura acadêmica, a condição docente e as condições de trabalho e de empregabilidade, entre o privado e o público, as estruturas mentais, institucionais e sociais, nas quais e com as quais o/a autor/a do memorial dialoga. (Câmara; Passeggi, 2013, p. 31).

Na escrita do memorial, a referência primordial é sempre o espaço profissional ocupado. Durante esse processo de resgate, pode ser necessário recorrer a memórias relacionadas a experiências com outras pessoas, sejam familiares ou não, desde que contribuam para essa construção formativa. É fundamental destacar episódios que retratam experiências positivas e/ou negativas; todos os acontecimentos relevantes para o memorial devem ser considerados. Portanto, o sucesso na elaboração do memorial concretiza-se quando o autor explora o potencial da reflexividade autobiográfica e se permite ser envolvido pela estética e ética da transformação da vida intelectual e profissional, em um texto acadêmico que atua como uma arte auto formadora (Passeggi, 2011).

B) Já o termo portfólio tem sua origem no verbo latino '*portare*', que significa 'transportar', e no substantivo '*foglio*', que se traduz como 'folha'. Inicialmente associado ao portfólio de artistas, que reúne desenhos, partituras e poesias, essa estratégia evoluiu e passou a ser utilizada em diversos níveis educacionais. Contudo, o portfólio vai além de uma simples coleção de informações; ele resulta de um cuidadoso processo de seleção e reflexão sobre a aprendizagem, entendida como a construção do conhecimento. O propósito para o qual o portfólio é utilizado é que define seu conteúdo. É comum encontrá-lo no ambiente pedagógico como uma ferramenta avaliativa da aprendizagem (Rausch, 2008).

Para Rausch (2008, p. 72),

o portfólio prioriza a competência da reflexividade crítica adquirindo um enfoque formativo com a co-construção do conhecimento pelo formador; um enfoque continuado que captura as dinâmicas de flutuação no crescimento dos saberes pessoais e profissionais dos interlocutores; um enfoque reflexivo que busca ultrapassar o registro descritivo simples e narrativo prático para o nível de reflexividade crítica; e o enfoque compreensivo como atitude de pesquisa e auto-indagação sistemáticas, compreendendo os processos em estudo, identificando as dimensões afetivas, cognitivas, de ação e metacognitivas que estiverem subjacentes às tomadas de decisão.

A organização do trabalho pedagógico em portfólios reflexivos também pode contribuir para reflexão da prática pedagógica, ao registrar os aspectos mais significativos vivenciados durante o desenvolvimento das diferentes etapas de constituição do desenvolvimento profissional docente. O portfólio reflexivo pode ser descrito como um conjunto organizado de trabalhos do professor, coletados e selecionados ao longo de um determinado período. Esse material pode servir como uma evidência do seu processo de autorreflexão, assim como do seu aprendizado e crescimento tanto pessoal quanto profissional.

As memórias inserem-se nas abordagens autobiográficas, voltadas para a formação-investigação; seu foco são as histórias de vida e/ou diferentes aspectos da trajetória do narrador. As histórias pessoais podem servir como um meio para compreender a prática, ao facilitarem a reflexão crítica sobre as ações realizadas. Ao revisitar essas experiências por meio das fotografias, surge a oportunidade de criar, mudar e explorar os limites do vivido.

C) Ao trabalhar com fotografias, diversos elementos da memória estão em jogo. O sujeito mobiliza seus conhecimentos, crenças, valores, alegrias e tristezas, além das frustrações e conquistas que moldam sua identidade, resultante de diferentes contextos temporais, que ora se aproximam, ora se distanciam do seu eu. Apoiando-me em Nóvoa (1992), sou convidada a considerar o 'balanço de vida' como uma reflexão crítica indispensável para entender como o adulto constrói sua formação e como as diversas experiências pessoais e profissionais fundamentam os pilares do processo formativo e auto formativo.

As fotografias são registros visuais que congelam momentos específicos das vivências. Elas podem evocar memórias e sentimentos, que de outra forma, poderiam ser esquecidos ou distorcidos. Ao olhar para uma fotografia, é comum que surjam lembranças associadas a ela, o que pode ajudar a aprofundar a reflexão sobre as experiências vividas. As fotografias frequentemente evocam emoções e permitem

conexões com experiências em um nível mais emocional, também podem ser uma forma de expressão artística.

As imagens podem ser utilizadas para construir narrativas pessoais ricas e complexas. Elas oferecem uma nova camada de significado às histórias contada. A combinação de texto (escrita reflexiva) e imagem (fotografia) pode criar um diálogo significativo, onde as duas formas se complementam e se enriquecem mutuamente.

Fotografias podem servir como um meio para explorar e expressar a identidade do pesquisador. Elas permitem uma reflexão sobre como a imagem se relaciona com o sujeito ao longo do tempo. A análise e comparação de fotografias de diferentes períodos na profissão pode revelar reflexão crítica sobre contextos sociais, culturais e históricos, influenciar sujeitos e enriquecer a compreensão das experiências vivenciadas. Cada fotografia pode ser interpretada de diferentes maneiras, depende das experiências, das emoções, uma análise mais subjetiva e pessoal.

Ao utilizar fotografias na pesquisa sobre educação, intenciono relacioná-las ao processo ensino e à aprendizagem. As fotografias capturam momentos, mas também possibilitam a organização e a demonstração de ideias, hipóteses e teorias, de forma que complementam outras abordagens. Elas oferecem uma representação visual rica e acessível, permitindo que se explorem dimensões e contextos dos processos educativos. Além disso, as imagens podem servir como ferramentas poderosas para a reflexão crítica, pois evocam emoções e memórias que enriquecem a compreensão dos fenômenos educacionais. Desta maneira, ao integrar a fotografia, busco ampliar o escopo da pesquisa, promovendo um diálogo entre teoria e prática, e incentivando uma análise mais abrangente das experiências educativas.

Ao considerar as possibilidades da pesquisa narrativa autobiográfica na formação de professores, por meio da análise de memoriais, portfólios e fotografias, percebo que essa abordagem representa um espaço valioso para investigação e aprendizado profissional, vivenciado pelos professores em sua formação, seja ela inicial ou continuada. O aporte teórico nos ajuda a compreender que as narrativas autobiográficas desempenham um papel importante no crescimento pessoal e profissional, além de estimular a reflexão sobre a prática docente. Isso ocorre porque os professores são vistos como atores sociais que, ao compartilharem suas histórias de vida, constroem tanto sua trajetória pessoal quanto seu processo de profissionalização.

3.3 Inventário dos documentos

Diante da qualidade dos documentos encontrados e analisados, optei por produzir um inventário destes documentos, para melhor organização e apresentação dos materiais. Inventariar achados é uma maneira de organizar informações. O que se decide incluir ou excluir no processo de pesquisa, reflete a trajetória do sujeito pesquisador. Trago de Prado, Frauendorf e Chautz (2018), o conceito de inventário como um procedimento metodológico que incentiva o pesquisador a revisar sua prática pedagógica. Este processo envolve a exploração de escritos, imagens, objetos e outros suportes de memória que compõem a trajetória, pois foram gerados em diferentes tempos e contextos.

Essas escolhas revelam aspectos significativos da minha história pessoal e profissional, descortinando sentimentos como desencanto, encanto e paixão, além de medos relacionados ao passado, ao presente e ao futuro. Assim, o que é selecionado ou deixado de lado conto na narrativa sobre o que foi, o que é e o que poderá ser.

Inventariar vai além de realizar uma análise objetiva dos dados, trata-se de vivenciar múltiplas ressignificações, que emergem na construção do texto. Este processo oferece a oportunidade de descobrir elementos que revelam a essência da minha pesquisa, que se manifestam ao longo do ato de investigar. Organizar os materiais do inventário foi um encontro gratificante com minhas memórias guardadas, que ajudou a reavivar lembranças e intensificar emoções, permitindo que eu vivenciasse o percurso que vem responder a minha questão de pesquisa. Os documentos resgatados, ao serem inventariados, trouxeram para o contexto da pesquisa, a vitalidade da experiência vivida, que também revela, de um lado, a partilha enriquecedora e, de outro, a originalidade da estética da desrazão, a ser explorada em perspectivas teóricas.

O inventário de documentos a seguir, apresenta o levantamento e o registro dos materiais utilizados como dados nesta pesquisa. A cada um destes documentos foi atribuído um código específico, utilizado para referenciá-los durante a análise dos dados. A escolha destes códigos baseou-se nas letras iniciais dos instrumentos, numerados em ordem crescente de coleta e apresentação de informações.

Quadro 1 - Inventário de documentos

Documentos	Descrição	Código
Memorial 1	Refere-se ao Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série – Antecedente	M1A
Memorial 2	Refere-se à formação inicial – Magistério e Pedagogia - Base	M2B
Memorial 3	Refere-se aos primeiros anos de trabalho – Começo	M3C
Memorial 4	Refere-se ao Desenvolvimento Profissional Docente – Desenvolvimento	M4D
Portfólio 1	História de vida e Docência na EJA	P1HVDEJA
Portfólio 2	Práticas Pedagógicas na Alfabetização – 2001/2002	P2PPA
Portfólio 3	Projeto Brincadeiras	P3PB
Portfólio 4	Práticas Pedagógicas na Alfabetização – 2002	P4PPA
Portfólio 5	Práticas Pedagógicas na Alfabetização – 2003	P5PPA

Fonte: primária (2024).

A utilização desses instrumentos de análise assegura a fidelidade das narrativas. Cada registro é analisado detalhadamente, permitindo uma compreensão das experiências vividas. Dessa forma, consigo captar nuances e aspectos que são essenciais para a análise crítica dos memoriais, portfólios e fotografias.

3.4 Procedimento de Análise de Dados

Para a análise dos dados, adotei análise qualitativa interpretativa, com inspiração nas constelações proposta por Walter Benjamin (2012). Essa abordagem é extremamente útil, pois permite identificar, compreender e articular diferentes elementos dos instrumentos de análise, revelando seus sentidos e significados.

A metodologia de análise qualitativa interpretativa, por meio de constelações, envolve a identificação de temas recorrentes, bem como a compreensão de como esses temas se inter-relacionam para formar uma imagem mais abrangente da experiência humana. Essa perspectiva é especialmente valiosa em narrativas autobiográficas, nas quais a vida do narrador é explorada através de suas próprias palavras e experiências que se entrelaçam, revelando nuances e complexidades que podem não ser evidentes em uma análise tradicional.

A pesquisa narrativa possibilita uma compreensão das experiências individuais e como essas vivências moldam tanto a prática pedagógica, quanto o

desenvolvimento profissional docente. A contextualização e as etapas que conduziram esta pesquisa foram fundamentadas na análise por constelações, conforme proposta por Walter Benjamin (2012). Essa abordagem envolve observar como diferentes elementos de uma narrativa se interconectam para formar um todo significativo.

A análise das vivências estéticas que constituem o desenvolvimento profissional docente de uma professora alfabetizadora, pode ser enriquecida pela abordagem das constelações proposta por Walter Benjamin (2012). Essa metodologia permite revelar aspectos que muitas vezes permanecem ocultos, e abre novos horizontes para análise.

Assim, Benjamin (2012, p. 119) nos apresenta a metodologia de análise por constelações, ao qual inspirou a análise de dados desta pesquisa:

A metafísica é radicalmente lançada ao mundo material, como se o mundo sensível e inteligível fossem rebatidos e coabitassem a linguagem, conferindo a esta uma espécie de magia imanente. Deste modo, a mística da constelação se inscreve na linguagem, em seu caráter experimental. Assim, a constelação surge como sobrevivência, força que permite o método de apresentação, que se faz possível na linguagem, em seu ato de composição, em sua confrontação com as singularidades e em sua urgência de exposição da verdade.

Para ilustrar essa ideia, podemos pensar nas estrelas no céu: cada uma possui seu brilho único e está a uma certa distância das outras. Ao observarmos o céu, podemos ver o brilho de uma estrela que já se apagou, mas cuja luz ainda chega até nós. Da mesma forma, novas estrelas podem ter surgido, mas seu brilho ainda não é visível. Essa complexidade temporal nos permite traçar linhas imaginárias que configuram as constelações.

Assim como as estrelas estão dispostas no céu, independentemente da nossa perspectiva, as constelações são formadas por aquelas estrelas cuja posição e brilho sugerem ao observador, um significado específico. Essa formação é influenciada pela bagagem histórica e social do observador, revelando também a natureza discursiva das constelações. Portanto, ao utilizar essa abordagem na análise, consigo resgatar e valorizar as experiências que constituem o meu desenvolvimento profissional de professora alfabetizadora.

A ideia de constelação envolve a criação de um vislumbre que interconecta forças econômicas, políticas e sociais, permitindo o surgimento de novas alternativas

para interpretar o passado. Assim, pensar em constelações significa elaborar textos que apresentem elementos heterogêneos, relacionados a diversas experiências originadas em momentos distintos, mas que se manifestam simultaneamente no presente.

Esse formato de apresentação das narrativas permitiu-me não ficar presa à cronologia, mas sim oferecer interpretações variadas a cada leitor. Ao analisar fragmentos do passado, a construção do sentido ocorre no agora, quando esses fragmentos são revisitados e reinterpretados. Essa abordagem enriquece a compreensão dos eventos passados, tornando-os relevantes e significativos na atualidade.

Na obra de Benjamin (1993), o narrador realmente desafia a noção tradicional de história linear. Ao propor uma filosofia da história que se distancia da ideologia burguesa do progresso, ele nos convida a ver o passado como algo dinâmico e em constante reinterpretação. A ideia de que o passado não é fixo e que sua significação se revela no encontro com o presente, é fundamental para entender como as narrativas históricas são moldadas.

Benjamin (2019) enfatiza que a origem não deve ser vista como um ponto fixo, mas sim como parte de um fluxo contínuo de experiências. Essa ruptura que menciona é essencial para a construção de novos significados e compreensões. Ao considerar que a história é uma construção coletiva e individual, ele abre espaço para insights que emergem de conexões inesperadas, entre fragmentos do passado e do presente.

Além disso, a forma como Benjamin (1993) lida com fragmentos textuais, imagens e objetos, destaca a importância das apropriações culturais e políticas. Esses elementos não são estáticos; suas interpretações podem mudar com o tempo, dependendo do contexto em que são revisitados. Essa flexibilidade permite uma compreensão mais rica e multifacetada da história, desafiando narrativas simplificadas.

Assim, a abordagem benjaminiana encoraja-me a olhar para minha história não apenas como um registro factual, mas como um campo vibrante de significados em constante evolução. É uma perspectiva que me instiga a questionar e reimaginar meu entendimento sobre o passado e suas repercussões no presente.

Ha interseção entre o pensamento benjaminiano e o campo da pesquisa geográfica, especialmente no que diz respeito à cultura e à resistência social. A ideia de pensar em constelações é uma abordagem que permite visualizar relações

complexas entre elementos que não necessariamente têm uma ligação causal direta, mas que juntos podem revelar significados profundos.

Esse olhar geográfico que busca conexões entre narrativas e contextos é fundamental para entender a dinâmica social. A pesquisa autobiográfica, nesse sentido, não apenas documenta experiências individuais, mas também resgata histórias coletivas que têm sido marginalizadas ou esquecidas. Ao incorporar as vozes daqueles que carregam a tradição das lutas sociais, coloca em evidência a importância da memória e da resistência, dentro de um contexto contemporâneo muitas vezes caracterizado pela desesperança.

A proposta de uma metodologia que se contraponha à reprodução social do capitalismo é essencial. Ao explorar práticas insurgentes e elementos críticos através de narrativas fragmentadas, a pesquisa se torna um ato de resistência em si. Isso não só enriquece o campo acadêmico, mas dá voz a experiências que muitas vezes são silenciadas.

Além disso, o compromisso com a identificação de sentidos coletivos fomenta um senso de comunidade e pertencimento. Ao fazer isso, não só contribui para o conhecimento científico, mas também se engaja em um processo político que pode inspirar novas formas de resistência e solidariedade.

Portanto, ao utilizar esse método e refletir sobre as relações entre passado e presente na pesquisa, cria um espaço onde as narrativas pessoais entrelaçam-se com as coletivas, possibilitando uma compreensão mais ampla das lutas sociais, além de ser um trabalho significativo que reflete a vitalidade da pesquisa como um meio de transformação social.

Para isso, tomo como eixo reflexivo as experiências presentes nos recortes apresentados sob a forma de constelações. Essa investigação é uma construção autoral, refletindo minhas dúvidas e meu modo de olhar, registrar e pensar sobre o vivido. Contudo, é importante destacar que essa construção foi realizada coletivamente, envolvendo múltiplas mãos e olhares que enriqueceram o processo.

Segundo Benjamin (1994), a verdade não se revela em uma narrativa linear e contínua; ao contrário, ela emerge da justaposição de fragmentos que, quando reunidos, constituem uma constelação de significados. Essa perspectiva desafia as narrativas históricas tradicionais, e propõe uma abordagem que valoriza experiências e vozes frequentemente marginalizadas. Ao aplicar essa técnica à análise dos

memoriais, portfólios e fotografias, busco não apenas entender os dados coletados, mas também, iluminar as experiências subjetivas e contextuais que eles representam.

[...] considerava a arte de contar uma história, um acontecimento infinito, pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (Benjamin, 1994, p. 37).

O conceito de constelação se refere à combinação de fenômenos distintos, em que os significados atribuídos a um agrupamento de categorias dependem das particularidades e habilidades do observador.

Ao considerar os múltiplos aspectos e perspectivas, consegui visualizar as experiências como uma verdadeira ‘constelação’ de momentos significativos vivenciados. Juntos, esses momentos formam uma imagem que ilumina a vida e a memória de maneira mais rica.

As análises foram contextualizadas dentro do cenário histórico e cultural em que ocorreram, alinhando-se à perspectiva benjaminiana de que a compreensão das experiências individuais deve levar em conta o contexto mais amplo.

A análise também inclui uma crítica dialética, explorando as tensões presentes nos documentos. Essa metodologia ajuda a revelar as complexidades e as múltiplas camadas de significados que permeiam as histórias pessoais. Assim, consegui uma visão mais abrangente das experiências, considerando tanto os conflitos quanto as resiliências que emergem ao longo da trajetória.

A seguir, apresento alguns passos criados a partir de Benjamin (1994), para utilizar essa metodologia:

i - Identificação dos Fragmentos: iniciei a pesquisa identificando os fragmentos que formam as constelações das narrativas, utilizando memoriais, fotografias e portfólios. Cada fragmento foi considerado em sua singularidade, valorizando sua particularidade;

ii - Seleção de Temas Recorrentes: em seguida, selecionei temas recorrentes nas narrativas, que podem ser vistos como ‘estrelas’ em uma constelação. Essas estrelas, quando conectadas, revelam significados profundos e interligados;

iii - Interconexão dos Fragmentos: busquei entender como os fragmentos se relacionam entre si, formando uma grande constelação. Aqui, o foco são as interações

entre os elementos, permitindo que sentidos e significados possam emergir de suas conexões, em vez de seguir uma linearidade;

iv - Consideração do Contexto Histórico e Cultural: é essencial considerar o contexto histórico e cultural em que a narrativa está inserida. Isso me permitiu compreender como as experiências individuais se relacionam com eventos históricos e culturais mais amplos;

v - Análise Interpretativa Crítica Dialética: utilizei uma análise interpretativa crítica dialética para revelar as complexidades e os múltiplos significados presentes nas narrativas. Essa abordagem ajudou a aprofundar minha compreensão das experiências narradas;

vi. Representação Visual das Constelações: por fim, criei uma representação visual das constelações, como um mapa ou diagrama. Essa visualização facilita a identificação das conexões entre os fragmentos narrativos, tornando mais claras as relações estabelecidas.

A utilização dessa metodologia proporciona uma compreensão mais rica e multifacetada das narrativas, revelando conexões e significados que podem não ser imediatamente aparentes.

Neste capítulo abordei a metodologia adotada para pesquisa autobiográfica, fundamentada nas constelações de Benjamin (1993). A escolha dessa abordagem se justifica pela sua capacidade de iluminar as experiências individuais e coletivas vivenciadas. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, alinhada aos princípios benjaminianos, que valorizam a fragmentação e a polissemia das narrativas. Através dos dados coletados, busquei revelar as inter-relações entre vivências estéticas, desenvolvimento profissional docente e alfabetização.

A seguir, apresento o panorama geral da constelação '*Vivências Estéticas*', com suas respectivas estrelas que foram iluminadas ao longo do meu percurso acadêmico e profissional. Para um melhor detalhamento, elegi estrelas que foram analisadas a partir das quatro etapas de minha formação: Antecedente, Base, Começo e Desenvolvimento, que formam a grande constelação. As estrelas foram selecionadas a partir da escrita e análise dos memoriais, portfólios e fotografias.

De
pai
a
professor

Sírius

De
conhecimentos
gerais
a
conhecimentos
específicos

Trânsito

Vivências Estéticas
na constituição do meu desenvolvimento
profissional docente de professora
Alfabetizadora

De
Aluna
a
Professora

Vênus

Do
trabalho
individual
ao
trabalho
colaborativo

Três Marias



Galáxia
em
órbita

Vivências estéticas
na constituição do meu desenvolvimento
profissional docente de professora
alfabetizadora

Fonte: Silvane Aparecida da Silva Berno (2025)

4 GALÁXIA EM ÓRBITA: VIVÊNCIAS ESTÉTICAS NA CONSTITUIÇÃO DO MEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORA ALFABETIZADORA

Assim como uma *galáxia* é composta por diversas estrelas que interagem em um movimento harmonioso ao redor de um núcleo central, minha trajetória como professora alfabetizadora é formada por uma variedade de vivências que orbitam em torno da constituição do meu desenvolvimento profissional. Para representar essas vivências trago quatro estrelas principais: *Sírius* - de pai a professor; *Cadente* - de conhecimentos gerais a conhecimentos específicos; *Vênus* - de aluna a professora; e as *Três Marias* - do trabalho individual ao trabalho colaborativo. A ideia de órbita sugere que essas experiências giram em torno de um eixo comum, o meu desenvolvimento profissional docente. Cada experiência vivenciada, seja na formação inicial, na sala de aula, em formações continuadas e nas interações com alunos e colegas professores, contribuem para o meu conhecimento e novas perspectivas pedagógicas.

Neste capítulo, apresento a análise detalhada das vivências estéticas que contribuíram para a constituição do meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora.

Apropriar-me de minha história e compartilhá-la com os demais significa trilhar um novo caminho. Caminho que sou impulsionada a descortinar. Ao narrar minha história, os sentidos e significados se (re)constroem. Busco na memória os momentos marcantes, as escolhas feitas e as lições aprendidas.

Atualmente, já é possível encontrar nos discursos de vários autores a atenção que estes dispensam, quer seja para a memória dos professores, para a história de vida, ou para as suas trajetórias no ofício da sua profissão, na intenção de descortinar a ação e de procurar compreender por que o professor estrutura sua ação pedagógica de determinada forma. Consideram que sua história de vida, suas memórias, sua trajetória e demais experiências influenciam seu agir.

Como observa Nóvoa (1992, p. 25),

o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. A forma com que cada um de nós constrói sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e

práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação.

Ao descortinar minhas memórias, no decorrer de minhas experiências como estudante, pude perceber o quanto a figura do professor está relacionada com as minhas escolhas profissionais, com o meu jeito de ser, enquanto pessoa, pelas lições deixadas e transmitidas por ele.

Nóvoa (2000) considera de suma importância um trabalho de investigação e reflexão sobre a história de vida dos professores, não só no esforço de contribuir com o tema cientificamente, enquanto saber acadêmico, mas essencialmente porque tais investigações podem servir de referência aos profissionais de educação.

Nessa perspectiva, não se trata apenas de descrever narrativas, mas sim, de trazer para o debate elementos que possam sustentar uma reflexão sobre o que as narrativas revelam a respeito do meu processo de desenvolvimento profissional como professora alfabetizadora: as vivências nos encaminhamentos didático-metodológicos, nas relações sociais, entre tantos outros aspectos que permeiam tais.

Para Schlindwein (2010, p. 34),

quando pensamos em promover vivências (ou experiências) que desenvolvem o senso estético de professores e alunos, estamos considerando a hipótese de recuperação de vias do sensível. Ou seja, mobilizar o olhar, o ver, o sentir para o estranhamento, para a apreciação, para a degustação, na perspectiva de um desenvolvimento integral, humano em seu sentido lato.

Ao resgatar o meu processo histórico individual interligado com o desenvolvimento profissional, ao escutar minha própria voz, a voz de professora, deixo perceber o que é próprio, temporal e especialmente singular, que reflete o social e a profissional em mim.

Nóvoa (2000) sustenta ser impossível a separação entre o eu pessoal e o eu profissional. “A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa, enquanto exercemos o ensino” (Nóvoa, 2000, p.16-17). Paralelamente aos conhecimentos teóricos que o professor adquire na sua formação inicial, é necessário proporcionar situações em que possa refletir sob sua própria ação, sua história de vida, suas memórias e outras representações contidas no seu imaginário e porque ele ensina do modo que ensina. Para Nóvoa (2000, p. 17), “[...] a reflexão é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a

mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo”.

Paulo Freire (1968) afirma que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” O caminho não é sempre o mesmo, alguns parecem nos carregar como o vento carrega as nuvens no céu, que as desloca de um lugar a outro.

Nesta direção, as vivências estéticas que constituíram o meu desenvolvimento profissional docente estão profundamente enraizadas em meus antecedentes, especialmente na influência marcante de meu pai, também, meu professor alfabetizador.

Em cada subcapítulo, analiso uma estrela com as respectivas vivências estéticas que constituíram o meu desenvolvimento profissional docente.



Antecedente

Sirius

De pai
a professor

4.1 Antecedente

A *estrela Sirius* conhecida como a mais brilhante do céu, simboliza a luz que guia e inspira refletindo a transformação. Assim, como os navegadores utilizavam *Sirius* para se orientar, a figura paterna foi fonte de inspiração e guia na formação da minha identidade docente. Esse papel orientador do pai professor reflete em minhas experiências práticas e valores ético-políticos. *Sirius* está associada a ciclos de mudanças, como ciclo das estações, aqui na pesquisa representa as fases da minha trajetória, a influência paterna permeou minha formação como professora.

A etapa 'antecedente', denominada *estrela Sirius - De pai a Professor* - destaca o papel do pai professor que trouxe consigo a responsabilidade de transmitir conhecimentos e valores, iluminando o meu caminho de filha e dos alunos com amor e dedicação.

Ao analisar a etapa antecedente proposta por Vaillant e Marcelo (2015), fica evidente que as experiências vividas durante a infância e adolescência, foram permeadas por momentos de aprendizado e desempenharam um papel importante na formação de minha profissionalização docente².

O meu pai, professor, foi um modelo de prática pedagógica, uma fonte de inspiração e afeto, e reforçou a importância do vínculo familiar para a minha trajetória. Sua base sólida, que ressoa em minhas memórias, sustenta a minha prática como professora alfabetizadora, evidenciando o impacto da sua influência em meu desenvolvimento profissional.

4.1.1 *Estrela Sírius*: de pai a professor

Minha história de vida é marcada por experiências significativas que constituem a base do meu desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, a voz e o silêncio têm valores especiais, pois permitem a expressão e a reflexão sobre meu passado.

Ao rememorar os caminhos já trilhados, mais uma vez descortina-se diante de meus olhos, um percurso que exige coragem e determinação de quem decide

² António Nóvoa (1992) diz acertadamente que a profissionalização “[...] é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”. Numa relação direta, a profissionalização, para os professores, corresponde ao seu *status quo*, sua posição na sociedade, a partir das políticas públicas a eles direcionadas.

caminhar o caminho da vida, de filha, irmã, estudante, tia, mulher, amiga, profissional, do ser professora. Caminho que exige sensibilidade, afeto, audácia, determinação, mas acima de tudo conhecimento construído com base teórica e aperfeiçoamento da prática, culminando na práxis. Para Freire e Shor (2013, p. 52), um dos sentidos da práxis é “[...] ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Segundo Madalena Freire (1996, p. 12), “ver é buscar, tentar compreender, ler desejos [...]”. Ao refletir sobre minha história, posso compreender melhor meu presente e buscar alternativas que sejam mais condizentes comigo mesma, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Ainda, de acordo com Nóvoa (1992, p.17),

o professor identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.

A escola me deu a possibilidade de conviver com outras pessoas e reconheço a sua importância em minha vida, pois foi nesse ambiente que pude vivenciar diferentes práticas pedagógicas que ressoaram em minha formação como professora.

Aos seis anos, como quem espera algo valioso, após as férias de meu pai e dois irmãos, ingresso na primeira série na Escola Isolada Costa do Rio Canoas, na comunidade Beira Rio, Município de São João do Sul – SC. Uma semana depois, nasce meu terceiro irmão, o caçula da família (M1A, 2024, n.p.).

Minhas aprendizagens significativas foram descortinadas no convívio familiar e na escola, através do convívio social, nas aulas que participei, pelos livros que li, as pesquisas que realizei, os projetos em que me envolvi, as intervenções culturais que soube aproveitar, foram o que verdadeiramente me instruíram e educaram.

Figura 8 - Irmão Agnaldo, pai Ariovaldo, eu Nazaré, mãe Avanir



Fonte: acervo da autora (1977).

Meu pai, professor; minha mãe, dona de casa, na minha adolescência também merendeira em uma escola estadual e, mais tarde, professora, ensinaram-me a tratar igualmente uns e outros, os que pensavam como nós, e os que não pensavam, os que tinham os mesmos princípios políticos, éticos, morais e religiosos, e os que não tinham. Ambos foram o pilar da minha educação familiar. Família grande, eu e os meus três irmãos tivemos uma educação marcada por um espírito de justiça social e com abertura para cada um escolher o seu caminho.

Segundo Tardif (2002, p. 67),

as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que as pessoas tenham desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, o indivíduo dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória.

Enquanto para algumas famílias, a preocupação era de encaminhar os filhos à escola para aprender os conhecimentos específicos que seriam ensinados por um professor, na minha casa essa preocupação não ocorreu, pois durante todo o meu ensino primário, vivi uma experiência única: tive o meu pai como professor. Em casa, ele era o modelo de leitor, escritor e pai dedicado, que utilizava a leitura e a escrita em seu trabalho. Isso me enchia de segurança e alegria, pois na nossa comunidade, ter pais alfabetizados era um privilégio de poucos. Lembro-me da sensação de orgulho

ao ver meu pai lendo e escrevendo, enquanto meus colegas de turma muitas vezes não tinham esse mesmo exemplo em casa.

Ao iniciar os estudos na escola, já apresentava alguns saberes sobre a leitura e a escrita que me auxiliaram. Ter o pai como professor não foi tarefa fácil para uma criança de seis anos, onde todos os colegas de sala e a comunidade o tinham como autoridade. [...] o professor - pai que me afeta, deixou suas marcas afetivas em seus alunos ao longo da profissão e ajudou a constituir a professora que sou: influenciada por contextos sociais, políticos, culturais e econômicos (MA1.2, 2024).

Minhas narrativas são instrumentos de formação sensível e reflexiva, pois revelam as emoções intensas vivenciadas como aluna e filha de professor. Ao revisitá-las, refletir e reorganizá-las, obtenho um autoconhecimento mais profundo. Essa reflexão sobre minhas experiências permite que eu compreenda melhor minha própria história e identidade. Ao mergulhar na minha subjetividade, busco as vivências pessoais que me definem e, com elas, crio minha própria metáfora de vida, uma narrativa única que reflete minha essência.

Segundo Ronchetti (1999, p. 86),

[...] rememorar uma vida é ir às profundezas, e deixar-se envolver pelas sombras que obscurecem a consciência e o olhar para retornar dessas profundezas livremente, sem culpas, sem medos, com clareza e entendimento do que é, do que se quer do nosso vir-a-ser, realimentar a vida com a energia interior, o desejo e o amor, [...] É nos percebermos sujeitos transformados, únicos na coletividade, recheados de energia que necessita ser descoberta e sentida para renascer na nova vida. Uma vida construída com sentido e significado no presente. Uma vida em sintonia com o corpo, a emoção, o espírito e a razão.

A identidade profissional do professor é construída a partir da soma das relações e vivências com os outros, moldando sua essência. Como ser histórico, o professor deve buscar criar e transformar a realidade. Para isso, é essencial localizar-se com lucidez no tempo e nas circunstâncias em que vive, resgatando sua história cultural e construindo sua trajetória de formação profissional, através da autoconsciência e reflexão crítica.

Os primeiros saberes referentes à leitura e escrita me foram construídos no aconchego do lar, com a minha mãe e irmãos. Por minha curiosidade e insistência, enquanto minha mãe auxiliava meus irmãos nas tarefas escolares, resolveu ensinar-me também as letras, a escrever meu próprio nome e algumas palavras (M1A, 2024, n.p.).

Minha mãe, ao ensinar-me as letras enquanto auxiliava meus irmãos, não apenas transmitiu conteúdos, mas também criou um ambiente de aprendizagem rico em afeto e apoio. Essa abordagem acolhedora é fundamental para a formação de leitores e escritores competentes, pois o ato de aprender torna-se mais significativo quando é contextualizado em relações afetivas.

Portanto, ao refletir sobre essa experiência em minha autobiografia, evidencio que a educação é um processo contínuo. Os saberes construídos no lar são a base sobre a qual se edifica a educação formal e não formal, mostrando que cada interação e cada momento compartilhado contribui para formar não apenas alunos, mas cidadãos críticos e reflexivos.

Figura 9 - Minha primeira escola



Fonte: acervo da autora (1977).

Escola Isolada Costa do Rio Canoas, local em que estudei até completar o ensino primário, de 1977 a 1981. Aos finais de semana, a escola era ponto de encontro de jovens e adultos, local onde se reuniam para conversar e se divertir.

Na memória, carrego o caminho percorrido a pé de aproximadamente quatro quilômetros, ida e volta, de casa até a escola, diariamente na companhia de meu pai e meus dois irmãos mais velhos. Da Escola de madeira, com apenas uma sala, uma área coberta e uma pequena cozinha, recordo-me com afeto, do professor - pai ministrando as aulas

para quatro séries juntas, de dividir a carteira escolar com colegas; da satisfação em conseguir realizar as atividades propostas; do desejo de aprender ler e escrever (M1A, 2024, n.p.).

Essa narrativa evidencia o quanto os professores de escolas públicas, sobretudo os de Escolas Isoladas, se veem diante de condições precárias de trabalho, de ausência de recursos públicos, falta de investimentos na estrutura física, além de fatores sociais e econômicos que acentuam os problemas. Para Vaillant e Marcelo (2010), não raro, os professores lidam sozinhos com questões de aprendizagem, sem o apoio de uma rede multidisciplinar, cabendo aos alunos serem os próprios testemunhos da ação docente.

Ao retornar para casa, após o almoço singelo, uns minutos de descanso e logo me reunia com os irmãos e minha mãe para realizar as tarefas da escola encaminhadas para casa. O pai - professor, não se envolvia neste momento, sua função de ensinar os conhecimentos específicos era exclusivamente na escola. Ao findar as tardes, o pai de posse do seu material, preparava as aulas para os dias seguintes (M1A, 2024, n.p.).

A narrativa evidencia a importância do ambiente familiar na construção dos primeiros saberes, especialmente no que se refere à leitura e à escrita. Ao mencioná-lo, trago à tona uma experiência que muitos professores reconhecem como essencial para o desenvolvimento das linguagens nos alunos.

Segundo Freire (2003), a alfabetização é um processo de descoberta do mundo e da palavra, que ocorre quando o sujeito, movido pela curiosidade natural, interage com o mundo, transformando objetos e experiências em significados. Também vale destacar que educar pelo viés da estética, implica despertar no outro a empatia. Freire (2005, p. 8) disse que alfabetizar é conscientizar. Talvez seja este, o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se. Ao trazer estes aspectos à consciência, é possível construir uma nova história e repetir aspectos do passado que impulsionaram meu existir de forma autônoma e emancipada. Esse processo apaixonado de descoberta permite que o sujeito dê vida e sentido ao seu entorno. “Quando criança, já me imaginava professora, nas brincadeiras, demonstrava meu desejo com as bonecas, construídas com paninhos e sabugo de milho” (M1A, 2024, n.p.).

Embora não fosse explicitamente reconhecida como estética na educação, na época, o trabalho do meu pai professor incorporava princípios de uma educação

estética, conforme descrito por Freire (2021). Essa abordagem valoriza momentos cotidianos, como cumprimentos, olhares e palavras de afeto, para criar um ambiente de aprendizado significativo. A educação teve, portanto, um lugar de muita relevância ao me despertar sensibilidade e emoções; como pesquisadora pude lembrar o meu processo de alfabetização como uma experiência tranquila e natural, devido à paciência do pai/professor ao seguir o passo a passo do método utilizado, que me permitiu aprender a ler e escrever de forma eficiente.

O método analítico com o qual fui alfabetizada, era muito bem-conceituado na época. Aprendido pelo pai - professor no curso Normal, consistia em partir de uma história e desta se retirava uma frase, da frase uma palavra, até chegar à sílaba. Utilizava para aplicação do método, a cartilha 'Barquinho Amarelo'. Como motivação para a participação da aula, nós alunos fazíamos um barquinho de papel, pintávamos de amarelo e éramos induzidos a fazer uma atividade, em que cada um carregava o seu barquinho falando uma palavra que começasse com uma sílaba. Exemplo: 'ba - Meu barquinho carrega batata'. Na sequência, partíamos para o texto, que trago aqui registrado:

Marcelo faz um barquinho.

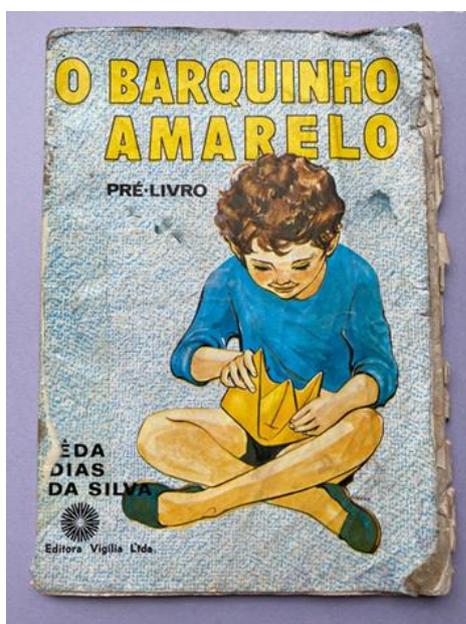
Marcelo faz um barquinho de papel.

Marcelo diz: Olhe o meu barquinho!

Rosinha diz: - Um barquinho amarelo. Que beleza! (M1A, 2024, n.p.).

Trago como exemplo, imagens da cartilha utilizada por mim, no período de alfabetização, no ano de 1977, quando fui aluna do meu pai.

Figura 10 - Capa da cartilha de minha alfabetização no ano de 1977



Fonte: acervo da autora (1977)

O período em que a cartilha foi utilizada é significativo, pois corresponde a uma época de transição no Brasil, marcada por mudanças sociais e políticas. A educação estava passando por reformas e novas metodologias estavam sendo inseridas. A utilização de cartilhas e materiais era uma prática comum para facilitar o aprendizado da leitura e da escrita, especialmente em contextos de alfabetização.

Figura 11 - Página da cartilha de minha alfabetização no ano de 1977



Fonte: acervo da autora (1977)

Por muito tempo, o pensamento da sociedade equiparou a profissão professor ao sinônimo de 'técnicas'. Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de levar à aquisição do alfabeto, ensinar o código da língua escrita e as habilidades de ler e escrever.

Segundo Tardif (2002, p. 64),

os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de um certo modo 'exteriores' ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano.

Do ponto de vista pedagógico, Soares (1997) define a alfabetização como um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita. Ler e escrever podem ser entendidos como atos mecânicos da língua de codificar

(grafemas) e decodificar(fonemas). Porém, o que Soares deixa claro é que a língua escrita não é uma simples representação da linguagem oral. Não se escreve como se fala, e não se fala como se escreve. Não há uma correspondência absoluta entre fonemas e grafemas. Há ainda outro ponto de vista muito importante a ser considerado: a alfabetização no seu aspecto social. A conceituação de alfabetização não é a mesma em todas as sociedades em relação ao quanto, como e para que deve ser a criança alfabetizada. As classes favorecidas economicamente usam a linguagem com diferentes funções e objetivos em relação às classes populares. Essas diferenças alteram o processo de alfabetização, para o qual a linguagem é contextualizada por atitudes de valores culturais e de condições socioeconômicas.

Minhas memórias de infância me remetem que desde muito cedo, em casa, tive contato com livros, cadernos, lápis de cor e de escrever. A leitura e a escrita foram incentivadas por minha família, mais intensamente pelo pai professor que me afetou, deixou marcas e possibilitou o meu letramento.

Experiências de leitura e a escrita estavam sempre presentes diariamente em nossa casa, e foram vivenciadas, seja pelo pai leitor de livros e almanaques, e escritor, que ao findar as tardes, de posse do seu material, preparava as aulas para os dias seguintes e escrevia poemas. Vez ou outra escrevia também versos em quadrinhas para cada um dos filhos. Ele tinha uma letra invejável! Assim como pela mãe, ao nos auxiliar nas tarefas da escola para casa, nas leituras das receitas usadas para fazer bolos para o café da tarde e nas escritas de bilhetes para comunicar algo quando precisava sair e nós estávamos na escola (M1A, 2024, n.p.).

A valorização da leitura e da escrita pela família, o acesso a livros e outros materiais de leitura, bem como as interações sociais que promoviam o diálogo e a troca cultural, são aspectos que contribuíram com a promoção do letramento crítico e reflexivo. Compreendo que o ato estético proporcionado pela família, ao possibilitar contato com variados materiais, foi essencial, pois a partir dele, juntamente com o conhecimento teórico, pude estabelecer vínculos que oportunizaram a prática educativa com maior criticidade, frente à sociedade emancipatória proposta por Freire.

A ideia de alfabetização para Paulo Freire (1985a) é de algo mais do que apenas a decodificação de signos. Para ele, o processo de alfabetização caracteriza-se no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do

mundo, a abertura de novos caminhos. “A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” (Freire, 1985b, p. 14).

Para Soares (1997), uma escola comprometida com a luta contra as desigualdades pode empoderar as classes populares, garantindo acesso a conhecimentos e habilidades que instrumentalizem sua participação na transformação social. Uma escola transformadora reconhece seu papel político na luta contra desigualdades sociais e econômicas, oferecendo um ensino eficiente que permite ao povo acessar o dialeto de prestígio e adquirir ferramentas para a luta por justiça social.

Segundo Nóvoa (2000), o resgate da história de vida dos professores revela seu papel como protagonistas críticos e reflexivos no processo de ensino. Ferreiro e Teberoski (1991) complementam essa ideia, destacando o professor como problematizador das hipóteses do aluno. Cabe, então, ao professor criar condições pedagógicas para que a criança reelabore suas hipóteses, especialmente aquelas com pais analfabetos ou semianalfabetos. Nessa perspectiva construtivista-interacionista, o aluno é sujeito ativo na busca de conhecimento, reconhecendo a significância da escrita.

Vigotski (2007) discorre que os seres humanos constroem seus modos de pensar, sentir e agir por meio da interação com o mundo físico e social. O desenvolvimento e a aprendizagem, segundo as formulações teóricas do autor, acontecem do contexto social, coletivo, para o contexto individual. Assim, são os sujeitos mais experientes de uma sociedade que orientam os menos experientes, sendo possível, assim, a apropriação das significações culturais desse grupo. Desse modo, a constituição do sujeito ocorre por intermédio das trocas sociais.

Lembro-me da sala de aula com detalhes, do professor fazendo leituras diariamente e por vezes contava histórias do Pedro Malasartes. Nas aulas de Educação física que aconteciam no pátio, ministradas pelo mesmo professor, recordo-me que brincávamos de roda, passar anel, mata soldado, peteca (confeccionada pelos alunos, utilizando penas de pato e sabugos de milho) de pular elástico [...] (M1A, 2024, n.p.).

A abordagem do professor na escola era marcada pela preocupação em ensinar todos os alunos. Com quatro séries diferentes na mesma sala, era difícil ensiná-los, a interação entre professor e alunos tornava mais fácil e significativa as aprendizagens. Assim, ocorria o letramento em conjunto, experiências pessoais, contextos sociais que me permitem compreender como as vivências influenciaram a

aprendizagem para a formação de sujeitos críticos e participativos. Também é importante considerar a visão crítica do professor sobre as concepções de vida e sociedade que permearam uma prática educativa diferenciada. Além de buscar formas para ensinar todos os alunos, ainda se reunia com os pais da comunidade para juntos refletirem sobre os acontecimentos sociais e políticos do país. Na perspectiva de um ser humano integral, comprometido com as mudanças na sociedade, pensava em uma educação para o indivíduo refletir sobre as questões sociais, bem como em suas ações frente ao mundo que estava inserido.

Durante as noites, como não possuímos luz elétrica em casa, o pai ouvia a voz do Brasil, fazia leituras de almanaques e livros de bolso a luz de lamparina. Pelo menos uma vez por semana ele se reunia com algumas pessoas da comunidade para conversar sobre a situação política e econômica do país. Meu pai, o professor, era visto como um homem muito inteligente e respeitado por todos. Os encontros iam até tarde da noite, meu pai não desistia de orientá-los sobre a necessidade de conhecerem a realidade brasileira (M1A, 2024, n.p.).

Esse fragmento da minha autobiografia retrata um ambiente de aprendizado e reflexão que transcende o espaço formal da escola, destacando a figura do pai como um educador comunitário. A prática de ler e discutir questões políticas e econômicas à luz de uma lamparina não apenas revela a importância da educação na vida cotidiana, mas também ilustra como a educação pode ser um ato de resistência e conscientização. Nesse sentido, o ato de ler torna-se um meio para alcançar a transformação pessoal, social e promove uma educação verdadeiramente libertadora. O empoderamento motiva os sujeitos a buscarem formas de luta por justiça social.

Nossa casa sempre foi local de encontro de pessoas adultas, que se reuniam e ficavam horas conversando, meu pai gostava muito de política, explicava a eles as condições do Brasil, muitos deles analfabetos, ouviam atentamente e participavam das conversas. Penso que eles gostavam de ouvir meu pai, pois, sempre voltavam e levavam colheitas da roça como presentes para minha mãe preparar para nossa alimentação (M1A, 2024, n.p.).

Meu pai, ao engajar pessoas da comunidade em um processo dialógico sobre a realidade em que viviam, estava promovendo uma conscientização coletiva sobre as condições sociais e políticas que afetavam suas vidas.

A teoria histórico-cultural proposta por Vigotski enfatiza a importância das interações sociais e do contexto cultural no desenvolvimento humano. A linguagem é fundamental para o pensamento e a comunicação. O desenvolvimento está ligado à

capacidade do indivíduo de usar a linguagem como um meio para expressar ideias, resolver problemas e interagir socialmente. À medida que os indivíduos se tornam mais proficientes em linguagem escrita, eles também expandem suas capacidades cognitivas. A curiosidade natural do ser humano leva à busca por novas informações e habilidades, incluindo a leitura e a escrita.

Ao abrir espaço para que os alunos interajam, o professor não apenas promove um ambiente de troca cultural, mas também reconhece a importância da memória coletiva e das tradições orais, que são fundamentais na formação dos estudantes. Entendo que essa prática se alinha aos princípios freirianos sobre a práxis, ao envolver um ciclo contínuo de ação e reflexão em que o educador e os educandos aprendem (Freire, 1996). Nesse contexto, ao permitir que os alunos compartilhem suas próprias vivências e conhecimentos, a educação proporcionada foi dialógica e contextualizada, partiu da realidade dos alunos ao trazerem consigo uma bagagem cultural rica e significativa.

Essa relação entre teoria e prática engaja professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, pois aprendem a ler e escrever, mas também, a usar essas habilidades para transformar suas realidades. Na práxis pedagógica, observa-se cotidianamente que propostas de estudos diversificadas despertam maior interesse, como afirma Freire (1996, p.46),

uma das práticas mais importantes da prática educativo-crítica é proporcionar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

A aprendizagem motiva pessoas a buscarem o conhecimento como forma de transformação pessoal e social. Quando as pessoas se munem de saberes, ganham voz e poder para expressarem suas opiniões, reivindicarem seus direitos e participarem ativamente na sociedade, em direção a conscientização com diálogos culminados na práxis.

Paulo Freire (2011) discute a estética como um ato de boniteza e de beleza da dimensão política da ação docente. O autor provoca-nos a pensar o ato docente como um ato de estética, ao mesmo tempo em que discute o compromisso do professor com a cultura.

As memórias afetivas constituem minha identidade, carregadas de sensibilidade e mediadas pelas experiências vividas em espaços coletivos, como a família e a escola. Ao revisitar essas lembranças, percebo que elas se formam dentro da constelação *antecedente*, nas relações que estabeleci em família e com os outros. Sinto um carinho especial pelas memórias ligadas à música, reconhecendo o quão significativos foram esses momentos no meu percurso, tanto pessoal quanto profissional na área da educação.

Quando abordo a estética, refiro-me a uma estética para a vida, que contemple os saberes sensíveis que fazem parte da dimensão da experiência humana. Contudo, observo o quanto a experiência é o fio condutor do que está por vir, que pode ser (re)significada e (trans)formada na vida. Para Vigotski (2009, p. 22), “[...] quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para imaginação dela”. Ainda para Vigotski (2009), um dos elementos essenciais na vida do ser humano é a imaginação, por corroborar com a criação. No entanto, a possibilidade de criar ancora-se na experiência humana. Para Benjamin (1994), o passado modifica o presente ampliando os olhares, pois não importa o que o narrador viveu, mas o que produz significado a esse ato de recordar.

Os processos envolvidos na formação profissional docente são fundamentais e iniciam-se desde a educação básica. Cada professor que esteve junto no meu caminho trouxe consigo uma singularidade que ampliou meu olhar sobre o ato de ensinar e aprender. As aulas vibrantes de literatura, em que as palavras se tornavam poesia viva, e as experiências artísticas que estimulavam a criatividade foram fundamentais para a minha percepção sobre o papel do professor. Essas vivências enriqueceram meu repertório cultural, também despertaram em mim uma consciência crítica acerca da educação como um espaço de transformação social.

Assim, percebo que cada interação com meus professores e colegas estudantes contribuiu para a construção de uma identidade docente plural, a qual se entrelaça com a ética, permitindo-me refletir continuamente sobre minha prática pedagógica. Essa trajetória é um convite constante à reflexão e à busca pela beleza no cotidiano escolar, reafirmando que a educação é, acima de tudo, um ato estético e relacional.

A *estrela Sirius*, apresentada nesta etapa, *Antecedente*, revela como as vivências estéticas estão intrinsecamente ligadas à constituição do meu desenvolvimento profissional docente e a minha prática pedagógica. A influência do

meu pai não é apenas uma herança familiar, é um legado que continua nas histórias que compartilho e nas experiências que vivencio com meus alunos. Essa luz reluzente entre passado e presente enriquece minha atuação na docência permitindo-me cultivar um ambiente de aprendizagem acolhedor, inspirador, político e transformador.



Base

Gradiente De conhecimentos gerais
aos conhecimentos específicos

4.2 Base

A *estrela Cadente*, com sua passagem efêmera e brilhante pelo céu, simboliza a transição e a transformação do conhecimento. A *estrela Cadente* 'Base' – de conhecimentos gerais aos conhecimentos específicos - desperta a curiosidade e a admiração, assim como o percurso educacional inicia-se com uma base ampla de conhecimentos gerais, à medida que o aprendizado avança, se especializa em áreas mais específicas. Essa metamorfose representa o processo de descobertas que cada estudante vivencia. O brilho inicial da curiosidade se transforma em um foco intenso de conhecimento direcionado. Ao analisar essa trajetória, busco compreender como essa evolução enriqueceu minha formação e me preparou para enfrentar os desafios da profissão docente, permitindo que deixe minha própria marca no universo. Para contextualizar o leitor, esclareço que a *estrela Cadente* 'Base' vai envolver tanto o Magistério quanto o curso de Pedagogia.

Durante a formação inicial, os aspirantes a docentes participam de diversas experiências conceituais e práticas, incluindo estágios que visam facilitar sua inserção na profissão, e ampliar seu entendimento sobre o aprendizado e o ensino.

4.2.1 *Estrela Cadente*: de conhecimentos gerais aos conhecimentos específicos

No entrelaçamento dos conhecimentos construídos ao longo do percurso formativo e nas relações com meus pares, constituí-me profissional docente. Walter Benjamin (1994) indica que a relação do narrador com seu ouvinte tem algo de formativo, ao transformar a experiência narrada na experiência daqueles que ouvem a história.

Formatura do Magistério em dezembro de 1988, no Colégio Estadual de Araranguá, SC. Foram três anos de estudos que deixaram marcas afetivas em minha memória e me impulsionaram para o curso de licenciatura em Pedagogia.

Figura 13 - A formatura no Magistério



Fonte: acervo da autora (1988).

Além dos professores inesquecíveis que tivemos, constituí em sala de aula grandes amigas. Junto com a formatura veio preocupação, ansiedade e insegurança, pois minhas amigas iriam fazer outros cursos, inclusive mudariam de escolha para profissão, outras mudariam de cidade para poderem estudar, já que em minha cidade ainda não havia faculdade. Em meio a tanta insegurança, me mantive firme em meu propósito de ser professora e no ano seguinte ingressei na Universidade para cursar Pedagogia.

Em minha narrativa, evidencio o período da formação inicial, o convívio com professores, momentos de dificuldades, sentimentos e encantamento por novas aprendizagens, como se pode constatar:

[...] na Faculdade, de início, surpresa, muitas leituras, encontros e desencontros. Às vezes, o caminho parecia obscuro demais, o acolhimento dos professores foi fundamental, passado o impacto, consigo me (re)encontrar e sinto-me forte para continuar a caminhada. As aulas foram tornando-se mais interessantes ao conseguir lincar teoria e prática. Registro aqui ser esta a maior satisfação, conseguir relacionar os conhecimentos teóricos específicos do curso a minha prática pedagógica em sala de aula (M2B, 2024, n.p.).

Nesse contexto, merecem destaque as ações afetivas dos professores, que contribuíram para que me mantivesse segura com a escolha pela licenciatura em Pedagogia.

A construção dos conhecimentos docentes é um processo contínuo e complexo, que envolve o conhecimento científico, experiência prática, interação com outros e reflexão sobre a própria prática. O conhecimento docente desenvolve-se ao longo de toda a trajetória do professor, iniciando-se no período como aluno, passando pela formação inicial e culminando na docência. Vigotski (2001) enfatiza que todo aprendizado possibilita desenvolvimento, mesmo que esse não seja percebido imediatamente.

Essa construção é enriquecida por meio das interações. Ao longo da minha carreira, esses conhecimentos constituídos na formação inicial afetaram-me, produziram efeitos no que sou, penso, sinto, sei, e tornaram-se fundamentais para o desenvolvimento profissional contínuo.

Ao revisitar meu passado e reconstituir minha trajetória de vida e formação, fui para um caminho de reflexão que me levou a uma nova consciência, tanto em nível pessoal, quanto profissional. Nesse sentido, percebi que as experiências vivenciadas durante a formação inicial têm impacto na minha vida profissional. Durante toda minha caminhada, me fiz sujeito da história, pude contribuir com meus pares numa relação de troca e de aprendizagem (M2B, 2024, n.p.).

Através do resgate da minha história de vida, percebo que além da criticidade, como uma das características da minha personalidade, busco incessantemente o desenvolvimento como fortalecimento da minha profissionalidade, no caminho que ainda percorro. Assim como Freire (1996), acredito que o sujeito na sua existência é capaz de criar sua própria história e transformá-la; todos somos capazes. Para além disso, vejo a escola como uma possibilidade de ascensão social, na construção de novos conhecimentos e de compreensão da realidade.

A formação inicial também é fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes. Concordo com Imbernón (2011), ao afirmar que essa formação deve permitir uma análise das situações educativas, de forma que prepare os futuros professores com conhecimentos específicos, estratégias e métodos de intervenção. Isso resultará em uma atitude dialética, promovendo a valorização das necessidades dos professores.

Para Imbernón (2011, p. 30),

a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode e nem

deve ser uma profissão meramente técnica de 'especialistas infalíveis' que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos.

A formação inicial não deve ser vista como um ponto final, mas como um primeiro passo em uma trajetória de aprendizado contínuo. O professor deve estar sempre atualizando-se, e refletindo sobre sua prática profissional. Para Imbernón (2002, p. 47),

o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.

Para Shulman (2014), o conhecimento pedagógico é uma combinação única de conteúdo e pedagogia, que pertence exclusivamente aos professores. Esse conhecimento representa uma forma especial de compreensão profissional, permitindo ao professor entender o conteúdo em sua essência, também reinterpretá-lo e apresentá-lo de novas maneiras. O docente deve ser capaz de organizar e dividir esse conhecimento, incorporando atividades, emoções, metáforas, exercícios, exemplos e demonstrações para facilitar a compreensão dos alunos. Na visão contemporânea do ensino, esse processo inicia-se com um ato racional, prossegue por meio de um raciocínio estruturado e culmina em ações destinadas a transmitir, extrair ou envolver os alunos. Esse ciclo é continuamente refletido e revisitado, criando aprendizado que se renova constantemente.

A essência para identificar a base do conhecimento necessário ao ensino reside na interseção entre conteúdo e pedagogia. Isso implica na habilidade do professor de converter o conhecimento que possui em abordagens pedagógicas, que sejam flexíveis o suficiente para se ajustarem às diferentes habilidades e experiências dos alunos. Para navegar pelo processo de ensino, o professor deve refletir sobre a conexão entre o conteúdo que domina e os interesses e motivações dos alunos.

A formação de professores deve equipá-los com as compreensões e habilidades necessárias para avançar em seu raciocínio, e realizar um ato pedagógico completo, conforme ilustrado neste contexto. Os programas de formação não podem mais restringir suas atividades apenas às áreas de didática e supervisão da prática, desconsiderando o conteúdo. Assim, é fundamental que o currículo de formação docente incorpore uma ênfase no conhecimento pedagógico do conteúdo.

Entretanto, os processos de formação inicial frequentemente apresentam limitações, em razão da natureza contínua e processual da aprendizagem docente. Além disso, as conexões entre teoria e prática nem sempre são incentivadas durante essa fase formativa. Como resultado, os graduados em cursos de licenciatura podem não se sentirem totalmente preparados para enfrentar, com confiança e reflexão crítica, os variados contextos escolares, os desafios encontrados na sala de aula e a tarefa de ensinar a todos os seus alunos.

Na busca de minha profissionalidade, na formação inicial, percebo o quão o fato de me apropriar de conhecimentos da docência mudou minha maneira de caminhar. Com o olhar de professora que hoje sou, com meus afetos e desafetos, percebo ao estar em sala de aula que tenho autonomia, 'ainda que vigiada', para trilhar novos e afetuosos caminhos para meu desenvolvimento profissional, nessa passagem que é, na maioria das vezes, solitária e incessante (M2B, 2024, n.p.).

O desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como qualquer esforço sistemático voltado para aprimorar a prática docente, visando elevar a qualidade do ensino. Além disso, é fundamental considerar um outro aspecto relacionado a esse desenvolvimento: o coletivo. Isso implica no crescimento de toda a equipe que atua em uma instituição educacional.

O desenvolvimento profissional de todo pessoal docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores. Portanto, nesse conceito seriam incluídas as equipes de direção, o pessoal não docente e os professores (Imbernón, 2011, p. 47).

Ao enfatizar a importância de considerar as diversidades presentes no ambiente escolar, Imbernón (2011) defende que a formação inicial deve preparar os professores para lidar com diferentes contextos sociais, culturais e econômicos, promovendo uma educação inclusiva que respeite e valorize as singularidades dos alunos.

Quando discutimos a formação inicial em licenciatura, é essencial levar em consideração as contribuições que oferecem reflexões significativas sobre o tema. Nóvoa (1995, p. 25) argumenta que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que também é uma identidade docente”. A

formação inicial dos professores deve ser um processo dinâmico e contínuo, transcendente à simples aquisição de conhecimentos técnicos.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1995, p. 25).

É importante que essa formação também aborde uma compreensão aprofundada dos contextos sociais e culturais, nos quais os professores atuarão. Um dos pontos centrais da argumentação do autor é a necessidade de desenvolver uma identidade profissional crítica e reflexiva nos futuros professores. Isso implica não apenas em adquirir habilidades pedagógicas, mas também em cultivar uma postura ética e comprometida com a transformação social. O autor enfatiza que a formação deve ser um espaço de diálogo e construção coletiva, em que os professores possam compartilhar experiências, questionar práticas e buscar soluções para os desafios enfrentados na educação. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 27) enfatiza ser importante

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.

Nóvoa (1992) ressalta a importância de integrar teoria e prática na formação inicial. Ele acredita que a vivência em ambientes escolares durante o processo formativo é essencial para que os licenciandos compreendam as realidades do ensino e possam usar os conhecimentos adquiridos de maneira eficaz. Essa articulação entre teoria e prática favorece não apenas o desenvolvimento profissional, mas também, a formação de uma consciência crítica sobre o papel do professor na sociedade.

Tive o privilégio de ser afetada por boa parte de meus professores, que em suas propostas de estudos proporcionavam reflexões para melhor compreendermos o mundo e as relações sociais que nos constituíam. Profissionais conscientes de seu papel na sociedade, sindicalizados, comprometidos com a ética e a política social (M2B, 2024, n.p.).

Neste percurso, as experiências pessoais, as experiências baseadas em conhecimento formal e as vivenciadas na escola em sala de aula, reforçam o entendimento de que a identidade profissional docente é uma construção coletiva,

tendo como referência a história pessoal e suas características sociais, derivada do contexto em que o docente se desenvolve. Para Freire (1979, p. 20),

[...] quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

No processo de ensino e aprendizagem, o professor desempenha o papel de mediador entre os alunos e o ambiente social, ao utilizar seus conhecimentos especializados para instruir e coconstruir saberes junto aos alunos. Durante a formação inicial, os futuros docentes participam de experiências conceituais específicas das licenciaturas, e práticas, incluindo os estágios que visam sua inserção na profissão, que ampliam sua compreensão sobre aprendizagem e ensino.

Nóvoa (1995, p. 31) ressalta,

ao expor a importância da análise das práticas dos professores em seus contextos, coloca-se em evidência a escola como espaço institucional de práticas coletivas. A compreensão dos processos de constituição do saber fazer docente no local de trabalho abre caminhos para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e contínua.

As memórias afetivas demonstram atos de amor e compromisso dos professores, que impactam na minha vida de forma muito positiva, ao defenderem uma educação emancipatória, me motivaram a sonhar e a lutar por minhas aspirações, que me constituíram nas relações afetivas e no contexto social no qual estava inserida. Para Freire (1996), a educação emancipatória é aquela que liberta, transforma e empodera os indivíduos para que possam atuar como agentes de mudança em suas comunidades.

Na educação emancipatória, o educador e o educando se engajam em um processo colaborativo, em que ambos aprendem e ensinam. O objetivo é formar cidadãos críticos e ativos, capazes de entender seu papel na sociedade e lutar por mudanças. Essa educação valoriza a experiência de vida dos alunos, reconhecendo suas identidades e saberes, e promove um ambiente onde todos têm voz e vez.

Sobre o ato de aprender, nos apresenta Freire (2021, p. 202), “[...] conhecer, para mim, é algo belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto”.

Ao entender-me como sujeito histórico e cultural, percebo que minha formação se dá de modo individual e coletivo, mostro-me aberta ao belo e a novas aprendizagens, à troca de experiências e disposta a compartilhar os saberes por mim

construídos junto de muitas outras mãos, ao longo de anos de estudo, dedicação ao trabalho, em que as relações com o outro certamente foram fundamentais para que eu pudesse ser considerada hoje uma professora de educação básica bem-sucedida.

Ao refletir sobre a prática pedagógica dos professores, verifico um conjunto de ações planejadas e operacionalizadas em espaços destinados a criar oportunidades de aprendizagem e ensino de forma organizada, sistemática e com intencionalidade, a partir das interações entre professores e alunos. Reconheço, contudo, que as atividades propostas qualificam o processo de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento de ambos, além de promover aos sujeitos conhecimentos e experiências culturais, tornando-os aptos a atuar no meio social e transformá-lo em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

As práticas pedagógicas bem-sucedidas são as que geram aprendizagem e desenvolvimento humano, que contribuem para a expressão de afetos sensíveis, potencializam mentes e corpos humanos a agirem com compromisso social. A prática docente configura-se como prática pedagógica quando essa se insere com intencionalidade prevista para sua ação. Um professor que sabe o sentido da sua aula, tem uma ação pedagógica diferenciada, dialoga com a necessidade do aluno e insiste na sua aprendizagem, tem responsabilidade social. Ao integrar as ideias de Freire (1987), podemos afirmar que uma prática pedagógica bem-sucedida é aquela que promove o desenvolvimento integral do ser humano, levando em consideração suas emoções, contextos sociais, para a construção de um mundo mais justo e igualitário.

Ao remeter-me à sala de aula, vejo-a como um espaço de sentidos e significados, que em meio às escolhas dos professores, as ações não estavam voltadas apenas ao currículo e às metodologias, mas às propostas reflexivas que aproximavam teoria e prática social. A educação com prática social e histórica produz transformações naqueles que dela participam.

Vejamos a contribuição de Kosik (1976, p. 222),

a práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é sua atividade prática contraposta à teoria, é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela práxis,

a história se apresenta como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano: o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática.

Ao estabelecer uma possível relação entre os autores estudados e a práxis, trago o significado de práxis como respeito ao trabalho humano, fruto de sua capacidade de pensar, conhecer, aprender, de (re)construir coletivamente. Assim, é possível compreender nessa afirmação de Kosik (1976), que a práxis acontece na relação inseparável entre teoria e prática, que é dinâmica, que se constitui no tempo e no espaço histórico, numa totalidade que envolve o sujeito e o objeto, que se materializam na apropriação de saberes, de forma articulada e contínua, entre o pensar e o fazer docente.

Ao ingressar na faculdade de Pedagogia, tive pela primeira vez, a oportunidade de conviver com acadêmicos de licenciaturas em áreas de formação distintas à minha. Como estagiária bolsista, participei de grupos de estudos das aulas que ocorriam nos laboratórios de biologia, matemática e na execução de projetos de pesquisas dos acadêmicos. Também, integrei o grupo de pesquisa da Pedagogia constituído por professores pedagogos da rede pública, acadêmicos e a professora coordenadora (M2B, 2024, n.p.).

Na constituição da profissionalização, participar de grupos de pesquisa pode possibilitar aos integrantes experiências de estudos teóricos e práticos, que podem vir a contribuir de formas valiosas para o futuro profissional. Para a formação do professor pesquisador, discorre Rausch (2008, p. 168),

[...] no nosso entender, esse processo possibilitou que elas fossem se constituindo como professoras pesquisadoras, pois se apropriaram de diferentes níveis da linguagem específica da pesquisa: definiram um problema de pesquisa, delimitaram um tema, apresentaram os objetivos da pesquisa, propuseram caminhos metodológicos para a execução da investigação, aliaram-se a teorias do seu referencial teórico e buscaram interpretar, num diálogo, mesmo que ainda insuficiente, os dados empíricos obtidos na coleta. Em alguns momentos presenciamos nesta trajetória a presença de níveis de lógica reflexiva crítica das acadêmicas quando frente às suas limitações e avanços no processo de escrita se autocriticavam e tentavam reescrever de maneira mais elaborada suas produções científicas.

Para Nóvoa (2013), é indispensável valorizar os diálogos, encontros profissionais, cooperação e colaboração que permitem um trabalho reflexivo, de

partilha e de análise que se constrói nas experiências, reflexões e interações com colegas em contextos educacionais.

A forma como os professores conduziam as aulas e o encantamento dos acadêmicos pelos saberes específicos das diversas áreas me impulsionaram a participar ativamente das intervenções nos laboratórios e todas as saídas de campo que ocorriam nos finais de semana, um encontro por bimestre. As imersões práticas, as coletas de materiais para estudos mais aprofundados nos laboratórios, as relações afetuosas, respeitadas, tanto dos professores, quanto dos colegas acadêmicos nos trasbordava de alegria, os estudos tornavam-se mais leves, com sentido e significado, além de colaborar para que muitos não desistissem de seus sonhos e concluíssem a licenciatura (M2B, 2024, n.p.).

Participar de grupos de pesquisa oportuniza reflexão crítica, compartilhamento de experiências e construção de novos saberes. Além disso, os grupos de pesquisa proporcionam espaço para o desenvolvimento de habilidades investigativas. Ao participar de investigações, tanto acadêmicos quanto professores experientes têm oportunidade de conhecer novas teorias e práticas pedagógicas, o que contribui para uma formação contínua e reflexiva.

Para o entendimento, diz Imbernón (2002, p. 45),

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.

Neste sentido, retomo que

os encontros ocorriam a cada quinze dias, com duração de duas horas. Uma das exigências da professora coordenadora era que todos fizessem com antecedência a leitura de textos que subsidiavam o debate. Na ocasião líamos Emília Ferreiro, Maria Montessori, Paulo Freire (quem tive a oportunidade de ouvi-lo presencialmente por duas vezes em Congresso de Educação para professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Criciúma (M2B, 2024, n.p.).

A pesquisa pode beneficiar acadêmicos e professores, amenizando os desafios da docência para os iniciantes, bem como valorizando os saberes docentes construídos por professores experientes em suas trajetórias de vida profissional.

Espaços coletivos de pesquisa podem constituir excelentes instrumentos de formação. Quando os professores e a academia se engajam em pesquisas, contribuem para a melhoria da educação e podem ser reconhecidos como

profissionais reflexivos e críticos. Isso pode impactar positivamente sua autoestima e motivação. Essa experiência coletiva enriquece tanto o pesquisador professor quanto o ambiente escolar como um todo, contribuindo para uma educação mais qualificada e transformadora.

A coerência entre a teoria, a fala e a prática das professoras, assim como as vivências de estudos, servem como exemplo de reflexão para constituição da identidade. Para Nóvoa (2013, p. 16), “[...] a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

O que me impulsionou a participar do Grupo de Pesquisa da Pedagogia, além da obrigatoriedade por ser bolsista, foi o desejo em conhecer como os professores ensinavam e como as crianças aprendiam, na ânsia de construir saberes necessários sobre didática e metodologias que poderiam contribuir para minha prática docente, no momento que assumiria turma como professora regente (M2B, 2024, n.p.).

Contudo, o desenvolvimento profissional é um movimento que exige do professor a participação em vários segmentos que juntos auxiliam na constituição da sua profissionalidade. Entendo que se desenvolver profissionalmente é estar em uma busca constante sobre a profissão, é entender como ela está situada socialmente, compreender as políticas educacionais e conhecer sobre os fundamentos da educação, mas é também, conhecer sobre a prática pedagógica.

Para Imbernón (2011), são vários fatores que colaboram para o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que a formação sozinha não garante que o professor se desenvolva na carreira; uma delas é a participação em grupos de pesquisas onde tanto acadêmicos quanto professores podem estabelecer relação direta entre as teorias estudadas na licenciatura e a aplicabilidade.

Marli André é reconhecida como uma das principais referências na discussão sobre a formação de professores no Brasil, especialmente no que diz respeito à construção da identidade do docente como pesquisador. Sua trajetória acadêmica é marcada por uma profunda reflexão sobre a prática pedagógica e a necessidade de promover uma postura crítica entre os docentes. André (2023) defende que o professor deve investigar sua própria prática, buscando compreender e aprimorar seu trabalho no contexto educacional. Essa perspectiva é fundamental para a formação de profissionais reflexivos e autônomos, capazes de contribuir para a transformação da educação.

Rausch, Girardi e Geraldo (2024) escrevem sobre a autora e destacam seu papel no Brasil:

[...] dentre a vasta produção científica produzida por Marli André, uma temática que sempre esteve muito presente em sua vida acadêmica e se destacou no corpus de análise desta pesquisa foi a importância de formar o professor pesquisador. André (2018) sempre expressou, por meio de artigos científicos e palestras, a importância de o professor se constituir como pesquisador da própria prática pedagógica, analisando criticamente seu trabalho. Esse importante movimento traz contribuições significativas para o processo de emancipação profissional do docente (Rausch; Girardi; Geraldo, 2024, p.165).

Ao constituir-se como pesquisador, o professor desenvolve uma postura crítica que lhe permite compreender as dinâmicas do ensino e da aprendizagem, identificar desafios e buscar soluções. Essa prática reflexiva enriquece o processo educativo e promove a emancipação profissional do docente, pois capacita-o a assumir um protagonismo em sua formação contínua. Assim, formar professores que investigam suas práticas contribui para a construção de uma educação mais consciente e transformadora, alinhada com as demandas sociais e os contextos específicos em que atuam. A valorização dessa pesquisa reflexiva é, portanto, um passo fundamental para a melhoria da qualidade educacional e para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente.

Os encontros promovidos pela professora coordenadora do grupo de pesquisa, foram fundamentais na construção da minha trajetória como professora. Sua forma acolhedora de conduzir os estudos facilitou um ambiente de aprendizado colaborativo, e estimulou ainda mais o desejo de me engajar na docência. As trocas de experiências entre as professoras, acompanhadas de análises críticas das práticas pedagógicas e intervenções da coordenadora sobre as concepções de ensino e aprendizagem, foram essenciais para minha reflexão sobre o meu papel de professora.

A maneira como a professora, coordenadora, acolhia e direcionava os estudos, deixaram marcas e despertaram em mim o desejo ainda maior pela docência. Os relatos das professoras sobre as vivências em suas turmas, as análises das atividades aplicadas, as intervenções da coordenadora sobre as concepções de ensino e aprendizagem que permeavam cada proposta, contribuía para minha reflexão e me incentivou ainda mais a participar dos encontros. Foram encontros que contribuía para minha formação acadêmica, pessoal e constituição da minha profissão. Fiz parte do grupo de pesquisa em toda a graduação e segui participando dos encontros por mais dois anos, após a formatura (M2B, 2024, n.p.).

A participação contínua nos encontros, que se estendeu além da graduação, foi uma oportunidade valiosa para aprofundar minhas habilidades e fortalecer meu compromisso com a educação. Assim, esses momentos se tornaram marcos significativos na minha jornada acadêmica e profissional.

A pesquisa trouxe benefícios aos professores participantes, ao resignificarem suas práticas pedagógicas; aos alunos, ao terem garantido seu direito à aprendizagem e aos acadêmicos, por contribuírem com a aplicabilidade das teorias estudadas, apresentadas nos relatos das professoras.

Como aponta Nóvoa (1995, p. 25),

[...] estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional.

O domínio de conhecimentos específicos e sistematizados é condição obrigatória no processo de formação docente. O papel da teoria é subsidiar o futuro professor, para que desempenhe de forma crítica e consciente seu fazer pedagógico. Dessa forma, o conhecimento prévio, as experiências vividas (familiares, escolares, de formação), a reflexão das ações no contexto escolar, bem como, as trocas de experiências, constituem os saberes necessários para além dos conhecimentos das disciplinas. A identidade do professor é constituída em meio à vivência, que impulsiona o gosto por estar na profissão, e a permanência na atividade docente.

Foi na efetivação do estágio tanto no Magistério quanto na Pedagogia, que assumi o compromisso pessoal, profissional e social, com disponibilidade para aprender e ensinar; é na práxis pedagógica, na ação-reflexão que ensino, como ensino e porque ensino. Para Nóvoa (1995), a formação não se constrói por acumulação, mas através da reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção da identidade pessoal.

A vivência do estágio me proporcionou experiências e conhecimentos que auxiliaram na profissionalização docente. Vaillant e Marcelo (2012) compreendem que o desenvolvimento profissional está relacionado a todas as aprendizagens, sejam as adquiridas enquanto alunos, ou desde a formação inicial ou as que prosseguem durante todo tempo em que o profissional atua no meio educacional.

O estágio obrigatório no Magistério e na pedagogia me auxiliaram a compreender melhor o processo de aprendizagem pelo qual passam as crianças, ao relacionar as teorias aprendidas em aula e o compartilhamento de aprendizagens no grupo de pesquisa, a didática e a prática pedagógica adotada pelas professoras experientes regentes das turmas; diálogo com minhas colegas do Magistério e da pedagogia que já atuavam na docência, e fazia um contraponto entre os saberes específicos, a didática utilizada pelos professores, colegas e a aprendizagem das crianças (M2B, 2024, n.p.).

O estagiário é um sujeito capaz de aprender; durante toda a minha formação inicial e continuada, esta aprendizagem se deu de forma ampla, em espaços formativos diversos. Além disso, ao mesmo tempo que aprendia também ensinava, num processo de interação com o outro, ao longo de minha vida enquanto estudante.

Prossigo com as análises, quando em minhas reflexões deixo pistas que o saber da experiência é construído no caminhar, que o compartilhamento de conhecimentos é fundamental para que haja aprendizagem e, conseqüentemente, mudança de comportamento tanto nos professores quanto nos alunos.

Foi nesse momento que comecei a entender que "[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção" (Freire, 1996, p. 2). Compreendi que o aluno precisava de alguém que acreditasse em seu potencial e criasse oportunidades para que o aprendizado acontecesse.

No momento da regência de aulas, não apresentei grandes dificuldades em elaborar planejamentos e aplicar nas turmas pré-definidas pela equipe das escolas, acompanhada das professoras experientes, que ao titubear na explicação dos conhecimentos específicos ou nas abordagens com os alunos, estavam de suporte e me socorriam. O papel das professoras experientes orientando e guiando meus passos foram impulsionadores para eu me sentir mais segura na regência de classe. Com o apoio delas, me sentia mais fortalecida na busca por novos saberes à luz das teorias (M2B, 2024, n.p.).

Ao longo da caminhada como estudante, vim aprendendo, tal como indica Nóvoa (1995), a problematizar o passado e o presente, avaliando o percurso formativo e construindo novos caminhos diante do desconhecido, já que só podemos oferecer experiências significativas e reflexivas se já as experimentamos e as realizamos de alguma forma.

Essa perspectiva leva-me a refletir sobre como as experiências formativas do professor e sua profissionalização entrelaçam-se na construção de suas histórias de vida.

Nóvoa (1991) afirma que não é possível separar a pessoa do profissional docente, pois carregamos traços vividos, construídos e transmitidos de aluno para professor e vice-versa. Essas experiências fazem parte de nossa constituição e profissionalidade, refletindo quem somos ou quem queremos ser. Nessa caminhada, em busca de formação profissional, sempre fui crítica, fazendo o que considero prudente e justo.

No momento da regência de aulas, uma análise das dificuldades vivenciadas e vencidas. Ao assumir o meu caminhar, reconheço meus erros e no caminho descubro já não ser mais a mesma. Por vezes, ainda me frustro com a falta de reconhecimento pela profissão docente, poucos direitos, muitos deveres, muitas atribuições, baixos salários. Necessito a cada dia ser forte, persistente e consciente, para continuar a luta por uma educação com sentido e significado, e que me trouxe muitas alegrias na profissão (M2B, 2024, n.p.).

Os saberes da experiência se tornam significativos ao longo da formação, ao vivenciar o estágio de observação e de regência. É na prática reflexiva que analiso as experiências vividas.

Nóvoa e Finger (2010) esclarecem a importância de o professor repensar e fazer uma retrospectiva sobre sua formação, antes de pensar na formação do outro. Refletir sobre minha prática e os conhecimentos que estruturam meu fazer pedagógico é uma oportunidade de potencializar conhecimentos e experiências necessárias à formação profissional.

Freire (1996, p. 39) nos lembra: “[...] não basta pensar, refletir; o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, comprometendo-nos com nossos desejos e nossa história”.

Como é prazeroso (re)lembrar e (re)fazer o percurso, ainda que seja apenas pela memória. Lembro-me com detalhes de acontecimentos que marcaram minha passagem naquele tempo, espaço e com aquelas pessoas. Como uma das marcas de minha personalidade, descubro no curso de Magistério e na faculdade de Pedagogia, a criticidade, que não me deixou tornar uma pessoa conformada e medíocre com a realidade social e política existente (M2B, 2024, n.p.).

Refletir sobre a própria ação é um dos pontos primordiais para construir uma prática educativa ética e comprometida com aprendizagem de todos. Para Freire (2003), o papel da educadora progressista é desafiar enquanto ensina.

O que gera o meu despertar para a aprendizagem é a experiência que provoca sensação e promove a reflexão. Em Freire (2005), a pedagogia humanista e libertadora na práxis compromete-se com a transformação política e social.

Figura 14 - Formatura da Pedagogia em março de 1993 - FUCRI/UNESC – Criciúma, SC.



Fonte: acervo da autora (1993).

Em meio a um turbilhão de emoções e sentimentos, chegou o tão esperado dia, a formatura em Pedagogia. Recordo-me como se fosse hoje. Foi um misto de alegria e preocupação. Alegria por ter cumprido uma etapa muito importante para o meu desenvolvimento profissional, a conclusão do curso que tanto almejei, e preocupação por saber que estava formada, após anos de lutas financeiras e todas as demais dificuldades que encontrei pelo caminho, mas que não estava ainda empregada. Sabia que nos próximos meses a busca por escolas para trabalhar seria uma tarefa árdua, mas me mantive firme no meu propósito inicial, ser professora de Educação Infantil ou séries iniciais.

A escolha da profissão não me levou a pensar em nenhum momento somente no retorno financeiro, para além do que eu necessitava para ter uma vida tranquila e segura financeiramente; pensei apenas em fazer um curso que me trouxesse felicidade e que pudesse contribuir para uma sociedade mais humanizada, justa e igualitária.



Vênus

Começo

De aluna
à professora

4.3 Começo

A *estrela Vênus*, frequentemente chamada de ‘estrela da Manhã ou estrela da Tarde’, é um símbolo de beleza, transformação e iluminação. Assim como Vênus brilha intensamente no céu, a jornada de uma aluna que se torna professora é marcada por um processo de crescimento e descoberta. Essa transição envolve o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, capacidade de inspirar e guiar outros. A luz radiante de Vênus representa a paixão pela aprendizagem e o desejo de compartilhar esse conhecimento com os outros, destacando a importância da formação contínua e do papel de professora como agente transformador na vida dos alunos. Ao analisar essa trajetória, busco compreender como as vivências vividas na condição de aluna moldam a minha prática pedagógica, criando um círculo virtuoso de aprendizado que ilumina o meu caminho e o caminho dos meus alunos.

A *estrela Vênus* – denominada “De Aluna à Professora” simboliza o início da minha trajetória docente, um momento carregado de expectativas, desafios e descobertas, elementos essenciais que influenciaram essa fase inicial da minha carreira. Juntas, essas ações iluminam o meu desenvolvimento profissional revelando as vivências que convergem para que os primeiros passos na docência sejam carregados de afeto, sentido e significado.

4.3.1 *Estrela Vênus*: de aluna à professora

Para tornar-me professora alfabetizadora, muitas vivências se entrelaçaram com a formação inicial, formação continuada e o desenvolvimento profissional docente. Nesta análise autobiográfica, busquei refletir sobre os desafios enfrentados no período de indução profissional, as lições aprendidas e as repercussões que essas vivências tiveram na constituição do meu desenvolvimento profissional, no início da minha docência.

A indução profissional é o período de ingresso dos professores na prática docente, é a transição entre a formação inicial e o exercício da profissão. A etapa de inserção do professor no exercício de sua profissão é marcada pela transição entre a formação inicial docente e a apropriação do mundo trabalhista, tornando-se um profissional qualificado. Esse processo geralmente ocorre durante os três primeiros

anos de atuação do professor, mas pode se estender por até cinco anos. É durante esse período de transição que o professor desenvolve sua identidade docente.

Os professores recém-chegados à escola enfrentam eventos escolares de forma mais estressante, pois “[...] eles têm menores referências e mecanismos para enfrentar essas situações” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 123). Durante a indução, os novos professores podem receber suporte dos supervisores pedagógicos e dos professores experientes. Esse suporte é fundamental para que os professores se sintam mais seguros e preparados para enfrentar os desafios da profissão, contribuindo assim para uma prática pedagógica mais eficaz e significativa.

Aos 22 anos, em 1993, recém-formada em pedagogia fui classificada para atuar como Professora Admitida em Caráter Temporário (ACT) na rede pública estadual de SC, e escolhi vaga para assumir turmas de anos iniciais, o então chamado Primário, e iniciar meu período de indução profissional.

Ao apresentar-me na escola, fui acolhida pela direção e informada que minhas turmas seriam de primeira série, atualmente usa-se a nomenclatura “ano” para representar a série³ do aluno (Brasil, 2006, art. 32). O diretor explicou sobre o funcionamento administrativo e a documentação que deveria ser providenciada para entregar na secretaria mensalmente. Em seguida, fui direcionada à supervisora escolar, que me acolheu e orientou sobre o preenchimento do diário de classe, os planejamentos de curso, das aulas e a grade de horários.

Assumi turmas de alfabetização por uma razão óbvia. Há anos era comum os professores efetivos escolherem suas turmas antes dos professores contratados, e as turmas que sobravam para a escolha de vagas eram as consideradas mais desafiadoras e com índice elevado de reprovações. Neste contexto, uma turma desafiadora é aquela que testa as habilidades da professora, desafiando-a a ultrapassar seus limites. Esse tipo de turma exige dedicação nas ações pedagógicas e um planejamento cuidadoso. Além disso, a professora deve trilhar caminhos para conquistar seu espaço no ambiente de trabalho, buscando ser ouvida e aceita na docência.

³ Em 2006, o Ministério da Educação (MEC) criou a Lei n.º 11.274 que determinou que o Ensino Fundamental deveria durar 9 anos em vez de 8, e passar a ingressar a escola aos 6 anos de idade, alterando também a nomenclatura das turmas de série para ano. O objetivo dessa mudança foi garantir que as crianças tivessem mais tempo para aprender e se desenvolver, ajudando a melhorar a qualidade na educação (Brasil, 2006).

Na ocasião, senti um misto de alegria por ter conseguido emprego no primeiro ano de formada na faculdade, e desespero ao mesmo tempo, pois fui chamada para assumir aulas em uma escola em que o diretor era amigo de meus pais, também professores. Então minha responsabilidade em acertar tornava-se ainda maior, pois não queria decepcioná-los. Minha experiência em alfabetizar, se é que posso chamar de experiência, era de poucas horas de regência no estágio supervisionado, as teorias estudadas na graduação e um trabalho remunerado como estagiária na Fundação Catarinense do Bem-Estar do Menor (Fucabem), que realizei enquanto estudante do Magistério, e atendia estudantes no contraturno escolar para os auxiliar nas tarefas escolares.

No caminho de volta para casa chorei, me desesperei e, ao chegar, comentei com minha mãe que estava pensando em desistir da vaga, por tamanha responsabilidade que teria. Ela, do alto de sua autoridade, respondeu: você não desistirá, ficará e enfrentará tudo. A vida é assim mesmo. Foi você quem escolheu essa profissão e já sabia desde muito cedo, com o convívio com professores em casa, que não seria fácil. Pare de se lamentar e siga em frente. Resignada, ouvi as orientações, me vesti de coragem e assumi a escolha feita. Naquele momento, com pouca idade e quase nenhuma experiência, tinha consciência que entrar em sala de aula como docente, em vez de estudante, poderia me trazer experiências positivas em certos aspectos e desafiadoras em muitos outros, como as dificuldades relacionadas ao comportamento dos alunos e as possíveis fragilidades na minha formação inicial referente a práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização, que poderiam se tornar fontes de estresse e insegurança para o início da docência (M3C, 2024, n.p.)

Início a narrativa com um momento de vulnerabilidade, e expressei minha insegurança em relação à responsabilidade. O choro e o desespero são reações naturais diante de uma mudança tão significativa, especialmente ao assumir o papel de docente. Esse conflito interno foi importante, a resposta de minha mãe serviu para uma virada em meus pensamentos, por representar a sabedoria e a força, a figura materna encoraja-me a enfrentar os desafios da docência. O reconhecimento por escolher a profissão desde cedo, me fez tomar consciência da situação, reforçou minha identidade de professora e o compromisso com a educação.

A decisão de 'me vestir de coragem' e assumir a escolha feita, foi um ato simbólico que representa toda minha resiliência. Ao narrar minha experiência pessoal, faço reflexões sobre desafios comuns enfrentados por novos docentes. Essa análise pode servir como um convite àqueles que estão ingressando na profissão, para

reconhecerem suas próprias inseguranças e buscarem apoio nas figuras importantes de suas vidas.

Diferentemente do estágio, ao assumir a docência, assumi a responsabilidade por uma turma de alunos e pelas especificidades de cada um deles, que exigiu um olhar profissional sobre minha prática pedagógica, ao integrar teoria e prática. Ao assumir as turmas, levei comigo muita vontade de fazer a diferença na vida de meus alunos, os conhecimentos teóricos que julgava serem importantes para o meu desenvolvimento profissional e aprendizagem das crianças. Quando entrei pela primeira vez na sala de aula como professora regente, uma mistura de emoções tomou conta de mim. O coração batia acelerado, e a adrenalina corria em minhas veias. Era um sonho que se tornou realidade, mas também era o início de uma fase repleta de incertezas.

A expectativa de impactar positivamente a vida das crianças era grande, mas as dúvidas sobre minha capacidade de ensiná-las eram ainda maiores. As interações coletivas foram intensas e emocionantes entre mim e as crianças, no entanto, o começo da indução profissional foi pouco seguro, vivenciei tensões entre expectativa versus realidade ao me deparar com os professores experientes, e perceber que a realidade era diferente do que eu havia imaginado. Eles eram figuras respeitadíssimas dentro da escola, com anos de experiência acumulada e uma bagagem pedagógica que eu admirava.

A experiência vivenciada pode melhor organizar os sentimentos e o comportamento humano no presente e para o futuro.

Para Schlindwein (2010, p. 41),

a tomada de consciência dos próprios sentimentos e vivências é particular a cada criança, trata-se de algo constituído nas trocas sociais e pelas trocas sociais, mas que será convertido em próprio, em específico a cada ser humano. A tomada de consciência é particular a cada criança em sua relação com a experiência estética. Mas, mais do que isto, a tomada de consciência pela via da sensibilidade estética também se trata de uma experiência particular para cada professor em sua formação. E consideramos que esta vivência particular lhe permitirá ampliar a sua atitude crítica em relação aos valores subjacentes à cultura da qual faz parte, que lhe servem como referência – constituindo sua ética – muitas vezes de forma implícita e menos consciente. É assim que compreendemos a potencialidade da estética na formação ética dos professores.

Para Vigotski (2009), nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da situação representada na vivência. Assim, meus sentimentos em relação aos acontecimentos vividos são mediados pelo repertório cultural que me constitui. Vigotski (2001) enfatiza que o aprendizado gerado pelas experiências contribui para a ampliação do desenvolvimento, mesmo que este não seja percebido imediatamente. Experiências culturais constituem novos e potentes referenciais para o desenvolvimento.

Outro aspecto importante foi o contexto em que fui chamada para iniciar na docência. A escola era localizada na praia, em região constituída por famílias em condições sociais e econômicas desfavoráveis, alto índice de infrequência, baixa renda familiar, trabalho infantil, falta de infraestrutura física adequada para a realização das aulas e escassez de recursos didáticos, que impactavam diretamente no meu trabalho, assim como nas aprendizagens dos alunos. Nóvoa (2007, p. 14) faz importantes reflexões sobre a organização das escolas, considerando a falta de cuidado com os professores mais jovens na profissão. “Eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são ‘lançados às feras’ totalmente desprotegidos”. A falta de apoio e orientação pode levar ao desgaste emocional e à desmotivação dos professores, resultando em altas taxas de evasão e comprometendo a qualidade do ensino.

Ao entrar na sala de aula pela primeira vez, deparei-me com uma realidade bem diversa da expectativa que possuía. A gestão da sala de aula, a diversidade de necessidades dos alunos e o preenchimento de documentos que deveriam ser entregues nos prazos foram esmagadores. As cobranças para os professores iniciantes eram as mesmas que para os professores com muitos anos de experiência.

Vaillant e Garcia (2012, p. 135), em suas contribuições, iniciam comparando os iniciantes em outras profissões e mencionam os médicos: “Não é comum que um médico recém-egresso realize uma operação de transplante de coração”, assim como “o arquiteto com pouca experiência não assina a construção de um edifício”. Eles questionam os motivos que levam a sociedade a não se importar com o início da carreira de um professor. De acordo com os autores, isso está relacionado à estrutura da profissionalização e é uma questão muito séria. “O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflituosas e difíceis?” (Vaillant; Garcia, 2012, p.135).

Esse cenário revela uma disparidade preocupante na forma como as diferentes profissões são percebidas e valorizadas. Enquanto médicos e arquitetos recebem um suporte robusto durante sua indução profissional, os professores muitas vezes se veem lançados em situações desafiadoras, sem a mesma rede de proteção. Na primeira semana de aula, tive atitudes que a literatura tem destacado como sendo características normalmente apresentadas por professores iniciantes:

[...] a imitação acrítica de condutas observadas em outros professores; o isolamento de seus companheiros; a dificuldade para transferir o conhecimento adquirido em sua etapa de formação; e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino, [...] (Garcia, 1999, p. 29).

Atitudes estas por me sentir insegura em relação à minha capacidade de ensinar e gerenciar a sala de aula, mas que não deixei perdurar por mais tempo, para não afetar de forma negativa o desenvolvimento das crianças ao longo do ano letivo. Realidade como a relatada poderia gerar frustrações e desânimo, mas foi propulsora para maior dedicação na busca de novos conhecimentos, para poder ensinar mais e melhor.

A seguir apresento⁴ minha primeira turma de alfabetização na rede pública de ensino de uma escola do Sul de Santa Catarina, no ano de 1993.

Figura 16 - Minha primeira turma na docência - Alfabetização



Fonte: Acervo da autora (1993).

⁴ As fotografias de crianças durante o período de alfabetização e dos professores utilizadas nesta dissertação foram autorizadas pelos responsáveis na época em que foram registradas. Todas as autorizações foram arquivadas na escola, garantindo o consentimento para uso das imagens.

Os sorrisos radiantes das crianças transmitem uma sensação de esperança e entusiasmo. Cada olhar revela a inocência e a vontade de aprender que caracterizavam aqueles primeiros dias de aula. Lembro-me da ansiedade misturada com a excitação que senti ao me preparar para essa experiência. Era a primeira vez que eu estava no papel de professora, e essa responsabilidade pesava sobre mim, mas também me motivava profundamente.

Na fotografia, é possível notar a disposição dos alunos, todos voltados para mim, como se esperassem ansiosos por cada palavra que eu diria. Essa imagem simboliza o poder do diálogo e da interação que sempre busquei cultivar em sala de aula. Acredito que aquele ambiente acolhedor foi fundamental para criar um espaço seguro, onde as crianças pudessem explorar suas ideias e expressar suas emoções. Essa imagem representa um marco significativo na minha trajetória profissional. Ela encapsula os desafios e as alegrias do ensino, e reafirma meu desejo de uma educação como um ato transformador. Naquela turma, não apenas alfabetizei crianças, fui também alfabetizada na arte de ser professora.

Descontente com minha atuação nos primeiros dias de trabalho na docência, fui em busca de orientações didático-pedagógicas com a supervisora da escola, que prontamente me acolheu, para juntas encontrarmos alternativas e poder ensinar com competência todos os alunos. Para Placco (2003), a coordenadora precisa aprender a identificar a tendência de tempo e movimento do outro, ter um olhar de investigação, o olhar da ação que indica caminhos, com amorosidade e respeito. Assim, ela ensina, ela faz, ela é coordenadora. Essa era semanalmente a prática da supervisora que acolhia, analisava meus planos e enviava recados em meu caderno de planejamento, que me incentivava e fazia refletir. As experiências que vivenciei contribuíram para o meu desenvolvimento de sujeito, através das conexões que estabeleci entre teoria e prática.

André (2012) defende a indução de professores iniciantes de maneira gradual, e sugere que uma boa opção é pensar em um programa de iniciação à docência já na graduação, para amenizar o 'choque da realidade'. Para Huberman (1995), o professor passa por uma fase inicial de sobrevivência e descoberta, com a entrada na carreira, que traz o sentimento de choque da realidade, mas implica em explorações e experimentações. Diferentemente de quando ingressei na docência, com experiência apenas do estágio obrigatório, hoje temos o PIBID - Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. O programa tem promovido desdobramentos significativos em termos de reflexividade e pesquisa na formação dos futuros professores, o que resulta em uma mudança na percepção sobre a escola e a profissão docente. Esse programa também estimula a produção de conhecimento por meio da investigação da própria prática, “[...] fato esse que tende à qualificação do ensino a médio e longo prazo e valorização da profissão docente, cujo ator entra em cena e reivindica seu lugar na sociedade” (Rausch; Frantz, 2013, p. 632). As autoras também destacam contribuições do PIBID ao Desenvolvimento Profissional Docente: ameniza o choque com a realidade na indução profissional; aprimora a prática docente no cotidiano escolar; valoriza a profissão; desenvolve a reflexividade; forma o professor leitor e pesquisador; qualifica o ensino; apropria-se de novas metodologias de ensino e do trabalho colaborativo.

Em meio ao turbilhão de responsabilidades e expectativas na indução profissional, tanto minha quanto de meus pais e da própria equipe da escola para que o meu trabalho desse certo, logo de início percebi que a minha formação inicial não havia sido suficiente, e fui em busca de outra formação.

Para atender a diversidade de necessidades das minhas turmas, optei por fazer meu primeiro curso de especialização, Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino, curso este que me proporcionou conhecimentos específicos sobre como a criança aprende, novas e potentes estratégias de ensino que contribuíram para o processo de aprendizagem de todos os alunos, especialmente aqueles que já haviam sido retidos em anos anteriores e aos alunos com deficiência. (M3C, 2024, n.p.)

Abordar a ‘diversidade de necessidades’ dos alunos nas turmas foi fundamental para o meu desenvolvimento profissional. A decisão de fazer um curso de especialização em Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino mostra um desejo claro de aprimoramento profissional, e uma busca por conhecimento que vai além do básico. Afirmar que o curso proporcionou ‘conhecimentos específicos, novas e potentes estratégias de ensino’ demonstra o interesse pessoal de transformação da prática pedagógica, com a finalidade que todos os alunos aprendessem, em especial os que ficaram à margem nos anos anteriores, que foram os retidos e os com deficiência, destacando meu compromisso com a inclusão escolar, ainda que na época pouco ou praticamente nada se falasse sobre inclusão.

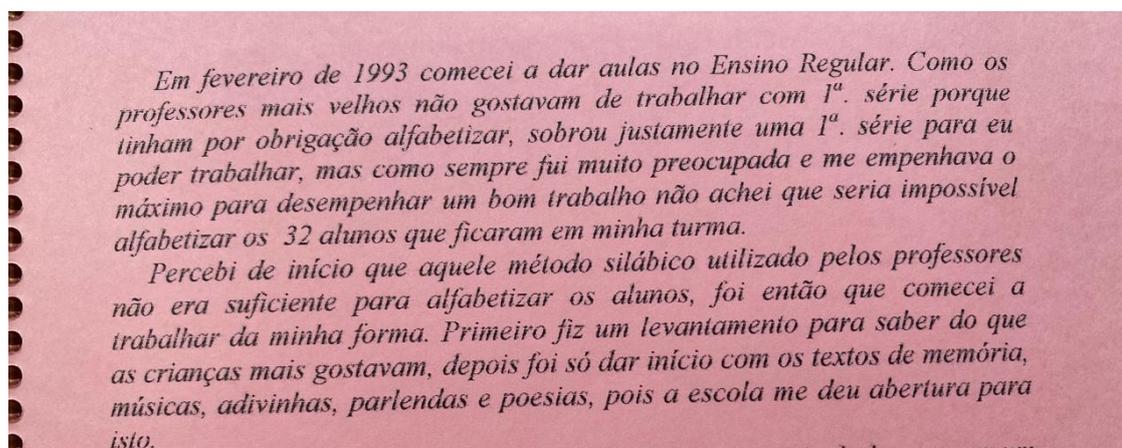
Na visão de Garcia (1999), o professor qualifica seu desempenho profissional à medida que entra em contato com as práticas pedagógicas, através das quais, melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino. Concordo também com Freire (1999, p.95) quando destaca que “[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. Este processo de busca fez parte do meu contínuo desenvolvimento profissional, essencial nessa jornada, contudo, tinha consciência que em minha prática, ensinava e aprendia a ensinar, descobria, adaptava, adequava conteúdos aos objetivos de aprendizagem que necessitavam ser consolidados por mim e pelos alunos. Vivenciar essas tarefas para a constituição do meu desenvolvimento profissional docente, conforme nos aponta Garcia (2009), foi fundamental, pois adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar, o currículo e o ensino. Esse processo possibilitou que eu começasse a desenvolver um repertório docente que me permitisse sobreviver como professora alfabetizadora.

As primeiras semanas na profissão docente foram marcadas por tentativas e erros, em que a didática do meu ensino começou a se definir. Busquei conhecimentos em Ferreiro e Teberosky (1991), utilizei recursos visuais, materiais concretos, cartazes informativos, jogos educativos e utilizei outros espaços pedagógicos, para além da sala de aula. Esses elementos contribuíram para tornar as aulas mais dinâmicas e os alunos mais participativos nas atividades de alfabetização. Neste processo, a escrita foi minha maior aliada. Tornei como atividade permanente semanal, o hábito de fazer registros reflexivos, por meio de portfólios, para analisar meus erros e acertos, além de buscar estratégias para lidar com as situações desafiadoras. Para Rausch (2008, p. 72), “[...] a estratégia de utilizar o portfólio permite tornar os professores que desenvolvem autores mais conscientes da complexidade de suas escolhas e de suas decisões e, assim, mais autônomos no percorrer da caminhada”.

Ao planejar as atividades de alfabetização, era fundamental atentar-me para a escassez de tempo, tempo destinado aos estudos, ao planejamento – hora atividade – que nem sempre tínhamos o direito garantido e o tempo para aplicabilidade do planejamento, pois muitos são os conteúdos programáticos para pouco tempo pedagógico com os alunos. Planejar o tempo de forma flexível possibilitou retomar diferentes perspectivas da alfabetização, diversificar a organização do tempo didático pedagógico e oportunizar aos sujeitos, diferentes formas de aprendizagem.

A reflexão sobre o planejamento em ação, a participação dos alunos nas propostas de ensino, as suas aprendizagens e dificuldades, impulsionaram-me a registrar fatos que foram significativos na elaboração e execução dos planejamentos, para que eu não esquecesse e desse uma atenção maior aos que mais precisavam de minhas intervenções pontuais e individuais. Segue recorte do meu primeiro registro reflexivo.

Figura 17 - História de vida



Fonte: acervo da autora (2001).

Ao revisitar os registros reflexivos que fiz ao longo da minha indução profissional, sou invadida por uma onda nostálgica e reflexiva. Esses escritos eram anotações reflexivas sobre o que acontecia em sala de aula; eram testemunhos da evolução das minhas práticas pedagógicas e do impacto que elas tiveram na vida das crianças.

Desde o início na docência, minha intenção ao planejar as aulas era criar um ambiente acolhedor e seguro, onde cada criança pudesse se sentir valorizada e motivada a participar das atividades propostas. Nos meus registros, frequentemente relatava como as propostas refletiam em aprendizagem. Era fascinante acompanhar como cada aluno, à sua maneira, avançava em sua aprendizagem e contribuía para a aprendizagem da turma. Vi alunos mais tímidos encorajarem-se e, gradativamente, compartilharem suas ideias e descobertas com os colegas. Esses momentos registrados em meus portfólios, mostram que o ambiente seguro que eu buscava construir estava começando a dar frutos.

O registro reflexivo emergiu como uma poderosa ferramenta de superação, não só promoveu reflexões críticas e documentações valiosas para a organização de

portfólios, como também proporcionou análise no grupo colaborativo entre mim e as professoras experientes. Ao reconhecer o potencial transformador do registro em minha trajetória profissional, percebo que cada desafio foi uma oportunidade para aprender e me desenvolver como professora alfabetizadora. Segue, na sequência, um exemplo de registro narrativo de como trabalhava com as turmas de alfabetização a partir de 1993, período de indução profissional na docência.

Figura 18 - Registro reflexivo I

Ao diagnosticarmos no início do ano letivo que grande parte dos alunos não haviam freqüentado a pré-escola e haviam tido pouco contato com o material escolar e impresso, procuramos alternativas, acreditamos na capacidade, nas possibilidades e no direito a todos de se alfabetizarem. Pois, como outras necessidades básicas do ser humano, o conhecimento, ler, escrever, expressar idéias e sentimentos com autonomia é fundamental para a qualidade de vida de todo o indivíduo.

Antes de darmos início a esse processo complexo, desafiador e necessário que é a alfabetização, estabelecemos alguns “combinados” com os pais, no acompanhamento das tarefas de casa e com os alunos no desenvolvimento das atividades propostas na escola, dentre eles: a participação ativa de todos, respeito e o cumprimento das atividades.

Então, sugerimos o trabalho de “alfabetizarmos com textos”, onde teríamos como meta “produto final” a gravação de um CD ou disquete dos textos trabalhados para presentearmos uma turma de Educação Infantil de uma outra escola de nosso Município, pois respeitar, considerar de fato as diferenças, valorizar os saberes que os alunos possuem e criar assim um contexto escolar favorável à aprendizagem, não são apenas valores de natureza ética: são a base de um trabalho pedagógico comprometido com o sucesso e aprendizagem de todos, já que a estratégia de aprendizagem necessária para um indivíduo alfabetizar-se é a reflexão sobre a escrita.

Em conjunto traçamos as metas e planejamos o trabalho pedagógico de alfabetização, articulando as atividades de uso significativo da linguagem com as atividades de reflexão sobre a leitura e a escrita. Pois, sabemos que no início da alfabetização o grande desafio é que os alunos ajustem o falado ao que está escrito.

Num primeiro momento fizemos um levantamento sobre seus conhecimentos para analisarmos os níveis de leitura e escrita de toda a turma. Então decidimos iniciarmos a alfabetização com os nomes próprios por serem uma importante fonte de informação. Por esse caminho foram conhecendo todas as letras do alfabeto e seus valores sonoros.

Temos proposto muitas atividades em dupla e em grupo, por isso é inevitável que todos os grupos de crianças sejam heterogêneos, pois acreditamos que na diversidade encontramos formas de trabalho, onde as desigualdades não significam desvantagens para uns e vantagens para outros. Significa “transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica” (FERREIRO, 1994), isto é, em possibilidade de aprendizagem para todos.

Através da análise dos planejamentos e das interações em sala, pude perceber necessidades urgentes dos alunos em receber intervenções pontuais, para consolidar aprendizagens no percurso de alfabetização. Seguir estudando sobre alfabetização e refletir sobre a minha prática pedagógica me fez perceber que o aprendizado não é um processo linear; ele é repleto de nuances e surpresas. Para Freire (2011, p. 20),

[...] quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens.

O *registro reflexivo I* evidencia a potência da autoformação na indução profissional, e ao longo da minha carreira docente, percebi também que por meio do registro das experiências vividas, posso contribuir com a formação de novos professores. Ao narrar, demonstro a dimensão sensível de minha atuação e valorizo o processo formativo dos alunos. Narrar é uma atitude de compromisso com o coletivo, realizada diante da certeza de atingir interlocutores e de estabelecer diálogo com minhas próprias narrativas. Tais interlocutores podem ser os colegas de profissão, os meus alunos, os autores que me subsidiam de conhecimentos ou, ainda, como movimento de partilha de minhas inquietações e retomada de atitudes.

Escrever sobre os avanços na aprendizagem e os desafios encontrados na execução do planejamento, permitiu-me transformar momentos de frustração em oportunidades de aprendizado. Ao elaborar os próximos planos de aula, os registros reflexivos serviam como suporte para lembrar o que precisava ser ajustado, de modo a possibilitar aprendizagem a todos.

A fim de organizar o tempo pedagógico da sala de aula e considerar as particularidades das crianças, também utilizei os registros para fazer a articulação de atividades de alfabetização com as demais disciplinas que precisava trabalhar, de modo a promover uma mudança qualitativa nas propostas pedagógicas, otimizando o tempo de estudos na escola. Essa documentação pedagógica também contribuiu, ao fornecer subsídios para constituir as notas bimestrais, além de me constituir profissional docente. Na sequência, apresento a sistematização das hipóteses de escrita de todos os alunos de uma das turmas (Figura 14), e o *registro reflexivo II* sobre os avanços nas aprendizagens (Figura 15).

Figura 19 - Evolução da escrita em fase de alfabetização

PAUTA DE OBSERVAÇÃO DA EVOLUÇÃO DA ESCRITA DE TODA A TURMA

ALUNOS	17/02	21/03	22/04	26/05	23/06	29/07	
Amanda Caroline do Prado	SA	A					
Amanda Mazur Mães	SA	A					
Ana Paula da Silva	SA	A					
Bruna Cristina dos Santos	SA	A					
Bruno Eduardo Kretzer	SA	SA	A				
Bruno Luis Cardoso da Silva	PS	S	SA	A			
Bruno Zesuino	PS	S	SA	A			
Cleiton Vanin	PS	S	S	S	SA	A	
Daniela Cristina da Silva	SA	A					
Daniela Moreira	PS	S	S	SA	A		
Eduardo Thiago Manarin	SA	A					
Eloísa Marcelino	S	S	SA	A			
Gabriel dos Santos de Oliveira	PS	PSS	S	SA	A		
Géssica Cristina S. Willemann	PS	PS	PS	S	SA		
Guilherme de Deus Bueno	PS	PS	S	S	SA	A	
Igor Boettger	S	SA	SA	A			
Igor Stanquewiski Lopes	PS	PS	S	SA	A		
Jonas Garcia	PS	S	SA	A			
Luana Cristina Mariano	PS	S	SA	A			
Mayara C. P. Zimmermann	PS	PS	PS	S	S	S	
Milena Bueno da R. Gomes	S	SA	A				
Monise Taynara Alves	PS	S	A				
Renato Stang	PS	PS	SA	A			
Saionara A. M. Dalpont	PS	PS	SA	SA	A		
Vagner de M. Alexandre	PS	PS	S	SA	SA	A	
Wilson Roberto Marutti	PS	SA	SA	A			
Jailton José Delfis	S	S	A				
TOTAL NOS NÍVEIS							
ALFABÉTICO	-	06	10	18	22	26	
SILÁBICO ALFABÉTICO	07	04	09	05	04	-	
SILÁBICO	04	09	06	04	01	01	
PRÉ-SILÁBICO	16	08	02	-	-	-	
TOTAL DE ALUNOS	26	27	27	27	27	27	

Fonte: Acervo da autora (2021).

Figura 20 - Registro reflexivo II

Como 95% da turma já está alfabética, propus então, uma atividade que desenvolveria tanto a leitura quanto a escrita.

Após ter conversado com os alunos sobre as características específicas de algumas leituras compartilhadas realizadas na sala, forneci à eles e sugeri que lessem, em dupla, alguns trechos de histórias conhecidas, para poderem então, escreverem os nomes dos títulos ao qual pertenciam aqueles trechos.

O maior objetivo era que relembassem as histórias lidas, para montarmos um cartaz com uma lista de histórias conhecidas pela nossa turma.

Esta atividade provocou grande análise e reflexão sobre a leitura e a escrita ortográfica dos títulos.

Sem dúvidas, o planejamento antecipado dessas atividades me facilitou bastante na aplicação em sala, pois pude programar com antecedência as prováveis intervenções. Não esquecendo também, os agrupamentos pensados e planejados antecipadamente, agrupando os alunos por níveis próximos de leitura e escrita, o material necessário para desempenhar esta atividade e o tempo que os alunos teriam para resolverem os desafios propostos.

Depois da explicação inicial, a realização da atividade transcorreu normalmente, a participação dos alunos foi maciça e precisei intervir poucas vezes, pois estavam muito seguros das suas respostas e argumentavam muito bem inclusive justificando-as.

O interessante do trabalho em duplas é a troca de conhecimentos que existe entre ambos, com funções específicas difíceis, mais possíveis de desenvolver com qualidade.

Acredito ser essa a nossa função enquanto professor, proporcionarmos atividades significativas aos alunos, que despertem o interesse, a análise e reflexão do que está fazendo, porque está fazendo e como fazer.

É gratificante poder perceber o quanto os alunos avançaram em seus conhecimentos com os trabalhos desafiadores e com as parcerias dos colegas e da professora na sala.

Fonte: Acervo da autora (2001).

Os registros me permitiram acompanhar o progresso individual de cada aluno. Ao anotar as aprendizagens e dificuldades enfrentadas por alguns deles, na escrita ou na leitura, pude planejar intervenções mais direcionadas e personalizadas. A prática de refletir sobre a docência foi fundamental para entender que cada criança possui seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. Essa prática pedagógica foi um marco tanto para os alunos, que eram respeitados, quanto para mim como professora.

Talvez eu tenha sido uma professora privilegiada na indução profissional, por ser filha de professores e desde muito cedo conviver com meus pais envolvidos com atividades escolares, no entanto, confesso que estar à frente de turmas com até 35 alunos, repletos de desejos para apreender e expectativas diversas, por vezes me

desestabilizava. Em contrapartida, o contato com a sala de aula também gerou o sentimento de descoberta, traduzido pelo entusiasmo inicial com a docência, pela experimentação de uma nova configuração social, por estar, finalmente, em situação de responsabilidade, por obter uma sala de aula, por me relacionar com meus alunos e com os pares da profissão, dentre outros aspectos (Huberman, 1995).

Desde meu primeiro ano na docência, já percebi que o planejamento de aula para ter sentido e significado para as crianças, não poderia ser executado da mesma forma com todos os alunos, devido à diversidade de conhecimentos que constituía a turma. Ao refletir e analisar a execução do planejamento proposto à turma, relatava sobre as aprendizagens consolidadas, as dificuldades encontradas e planejava as próximas aulas com foco no que ainda precisava ensiná-los, para que todos avançassem em seus conhecimentos.

Em sala de aula, junto com os alunos, formamos grupos e duplas com aprendizagens próximas, para realizar as atividades propostas de alfabetização e continuarmos a nos desenvolver enquanto ensinávamos e aprendíamos. Essa prática diária contribuiu para que eu compreendesse melhor o processo de alfabetização de cada um, e me motivou a buscar metodologias mais adequadas de modo a mitigar as fragilidades da turma. Assim, a escola é a principal agência para combater o analfabetismo, uma vez que os processos que nela acontecem se dão de forma sistematizada, levando em conta as condições sociais, econômicas e culturais dos sujeitos (Mortatti, 2004).

Entendo como processo de alfabetização, a aquisição das habilidades de leitura e escrita, de modo a usá-las autonomamente. Portanto, a alfabetização é um processo a ser apreendido pelo sujeito, a sua criação é resultado de uma invenção cultural e não algo inato. Assim, a escrita precisa ser ensinada por meio de métodos que orientam o processo de aprendizagem do ler e do escrever. Para Soares (2020, p.77), para se apropriarem da escrita alfabética, as crianças precisam aprender que aquilo que veem escrito representa o que elas ouvem ser lido.

A seguir, trago fotos do meu segundo ano de indução profissional, que exemplificam a organização dos alunos e a execução das atividades pedagógicas nas turmas em processo de alfabetização.

Figura 21 - Atividades em dupla com intervenção do colega e/ou da professora



Fonte: acervo da autora (2001).

A alfabetização é um processo que vai além da mera decodificação de letras e palavras; trata-se de uma prática social que se constrói nas interações. Ao promover atividades de alfabetização em duplas e em grupos, reconhecemos a importância das relações interpessoais no aprendizado. Magda Soares (2020) enfatiza que a alfabetização deve ser entendida como um processo que envolve tanto a leitura quanto a escrita, sendo fundamental que os alunos tenham experiências significativas que os conectem ao mundo letrado. Soares (2020) também argumenta que o ato de ler e escrever não pode ser visto isoladamente; ele está intrinsecamente ligado ao contexto social e cultural em que o aluno está inserido.

As interações entre alunos e professores também desempenham um papel importante nesse processo. A presença da professora como mediadora da aprendizagem é fundamental para mediar as aprendizagens. Soares (2020) defende que o professor deve atuar como um facilitador da aprendizagem, criando ambientes onde os alunos se sintam seguros para experimentar e participar ativamente das atividades.

Ao trabalhar em duplas ou grupos, os alunos têm a oportunidade de compartilhar ideias e discutir significados coletivamente. Essa troca é essencial para a consolidação das aprendizagens, pois permite que eles se vejam como parte de um processo maior de construção do conhecimento. O letramento vai além da habilidade técnica de ler e escrever; ele envolve o uso da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais para diversas finalidades. Ao realizar atividades em grupo, os estudantes podem explorar as funcionalidades da escrita, além de utilizá-la no dia a dia, seja para se comunicar, registrar informações ou expressar sentimentos.

Ao refletir sobre as práticas colaborativas de alfabetização que promovemos em sala de aula entre alunos e a professora, percebemos que essas ações foram elementos-chave para a construção do conhecimento. As atividades em duplas e grupos fortalecem as habilidades individuais de leitura e escrita, cultivando um ambiente onde o aprendizado se torna uma experiência coletiva rica e significativa. Assim, ao considerar as contribuições de Magda Soares (2020) sobre alfabetização e letramento, podemos afirmar que essas práticas colaborativas são fundamentais para formar leitores e escritores críticos e autônomos, preparados para interagir com o mundo à sua volta.

Estudar em dupla era uma estratégia que meu pai já utilizava quando me alfabetizou, pois na época as carteiras eram projetadas para que nos sentássemos com um colega, assim, poderíamos algumas vezes dialogar sobre as atividades propostas. Essa interação entre pares permite aprendizado intelectual, social, emocional, individual e coletivo. Vigotski (1987) argumenta que as trocas sociais e a colaboração entre os indivíduos facilitam a aquisição de habilidades linguísticas, e promovem um aprendizado mais significativo, uma vez que as crianças constroem conhecimento em colaboração e se beneficiam das experiências e conhecimentos uns dos outros.

Os alunos, organizados em duplas ou grupos, dialogavam entre si, trocavam informações e chegavam em um consenso para realização das atividades propostas. As duplas ou grupos que apresentavam dificuldades, solicitavam minha intervenção. Essa forma de organização da turma contribuía para o desenvolvimento dos alunos, e reduzia a quantidade de intervenções individuais que precisavam ser realizadas por mim. Freire (1996) destaca que a interação social é essencial para o processo de alfabetização, pois permite que os educandos se engajem ativamente na construção do conhecimento. Ele argumenta que a troca de experiências e o diálogo entre os sujeitos enriquecem o aprendizado e favorecem uma compreensão mais crítica da realidade. Para Soares (2020, p.78-79),

[...] é por meio de experiências com textos lidos e da orientação da alfabetizadora que as crianças vão pouco a pouco construindo o conceito de palavra e desenvolvem a capacidade de segmentar frases em palavras. Por isso é necessário já nas fases iniciais do processo de conceitualização da escrita, que muitas atividades se baseiam em palavras destacadas no texto - palavras de parlendas, cantigas, histórias, em atividades de leitura, escrita ou jogos lúdicos - o texto como centro, sempre.

Passado o processo de compreensão de como se constitui a escrita em uma hipótese alfabética, novas propostas de atividades reflexivas foram proporcionadas às duplas e grupos de alunos. No momento que compreendi que o aluno sempre sabe algo e pode usar esse conhecimento para seguir aprendendo, me dei conta que apenas as atividades propostas nos livros didáticos não seriam suficientes para guiar meu trabalho, e passei a buscar conhecimentos em novos autores para contemplar as diversas necessidades dos alunos.

A seguir, trago fotos de atividades de escrita e reescrita de contos, leitura e escrita de textos de memória, revisão de textos bem escritos, revisão do seu próprio

texto e leitura compartilhada com o colega, para aprender a ler com fluência e escrever na hipótese alfabética.

Figura 22 - Atividades de alfabetização em dupla a partir da explicação da professora



Figura 23 - Atividades de alfabetização em sala de aula



Fonte: Acervo da autora (2002).

Ao propor atividades em duplas, oportunizava aos alunos a troca de conhecimentos; discutir conceitos e esclarecer dúvidas fortalecem o vínculo no ambiente escolar e promovem um clima de cooperação. Essa interação enriquece o processo de aprendizagem, traz experiências e perspectivas diferentes que contribuem para a construção coletiva de novos conhecimentos, estimula habilidades de comunicação, empatia e respeito à diversidade de opiniões.

Durante atividades como a escrita e revisão de textos, os alunos puderam analisar criticamente suas produções e as dos colegas, melhoraram a qualidade da escrita, ampliaram o repertório de palavras, desenvolveram a capacidade de autoavaliação e reflexão sobre o próprio texto. Quando envolvidos em discussões

sobre leitura e escrita, tornam-se mais motivados e percebem que suas vozes são valorizadas. Ao ler para o colega da dupla, o aluno tem a oportunidade de praticar a fluência leitora em um ambiente seguro, essa prática os auxilia a aumentar a capacidade leitora, além de permitir que aprendam uns com os outros sobre entonação, ritmo e compreensão textual. O trabalho em dupla encoraja os alunos a participarem das aulas, facilita a aquisição das habilidades de leitura e escrita, também constrói um sentido de comunidade, essencial para uma educação inclusiva e transformadora. Abordagem esta, alinhada com as propostas de Freire (2011) e Soares (2020), que valorizam a interação social como um pilar fundamental da alfabetização.

Quando a perspectiva da professora é de que todos são capazes de aprender, e sabe quais caminhos os alunos em processo de alfabetização devem percorrer para alcançar as aprendizagens desejadas, as crianças, exatamente aquelas que mais precisam da ajuda da escola porque têm menos conhecimento construído sobre os conteúdos escolares, também se sentirão acolhidas e em condições de aprender. Segundo Ferreiro e Teberosky (1991), em uma sociedade letrada, as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita desde muito cedo, a partir do que podem observar e das reflexões que fazem a esse respeito. Em busca de uma lógica que explique o que não compreendem quando ainda não se alfabetizaram, as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita e seus usos, a partir da participação em situações nas quais os textos têm uma função social, e na interação com seus pares e com o professor, irão avançando em suas aprendizagens.

Na sequência, apresento fotos de vivências carregadas de sentidos e significados, de meus alunos em processo de alfabetização.

Figura 24 - Atividades estéticas de alfabetização em espaços educativos



Fonte: acervo da autora (2001).

Figura 25 - Atividades estéticas de alfabetização na biblioteca



Fonte: acervo da autora (2002).

As fotos que trago dessas experiências são testemunhos de momentos que moldaram minha prática pedagógica e meu entendimento sobre a importância de utilizar diferentes espaços para o aprendizado. Lembro-me das rodas de histórias, onde os estudantes se sentavam em círculo, atentos e curiosos. Esse formato favorece a escuta ativa e cria um ambiente seguro para que todos ouçam a história e

possam visualizar as ilustrações. A roda de histórias era uma atividade diária permanente em nossa rotina de estudos. As narrativas contadas despertavam a imaginação e fomentavam discussões sobre os mais variados assuntos, essenciais para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. A roda se transformava em um espaço de partilha, onde cada aluno tinha a oportunidade de contribuir com suas interpretações, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

Usávamos sempre que possível, outros espaços da escola, por vezes a natureza nos proporcionou um ambiente tranquilo e inspirador, essencial para a concentração e o prazer pela leitura. Essa prática reforçou em mim a ideia de que o espaço físico pode influenciar diretamente na qualidade do aprendizado. Ler ao ar livre tornava a atividade mais prazerosa, ajudava os alunos a estabelecerem uma conexão com o mundo ao seu redor, tornando a leitura uma experiência viva e dinâmica.

Conhecer a biblioteca pública foi um marco importante nas atividades de alfabetização. Os alunos puderam explorar um vasto universo de livros e histórias, além de desenvolverem a curiosidade pelo conhecimento. A biblioteca é um espaço democrático que oferece acesso à informação e à cultura, fundamental para formar leitores críticos. Essa experiência os encorajou a buscar informações, despertando o desejo de aprender continuamente.

As experiências fora da sala de aula enriquecem o processo de aprendizagem. Elas nos mostram que para aprendermos não precisamos ficar restritos ao ambiente formal; pelo contrário, diferentes espaços pedagógicos podem oferecer novas oportunidades de aprendizados e descoberta. As vivências estéticas devem ser valorizadas e incentivadas nas práticas pedagógicas atuais, pois, ao integrar atividades em ambientes variados, os alunos se conectam de forma mais prazerosa ao conteúdo ensinado.

Ao olhar para essas fotos da indução profissional, sinto uma gratidão profunda por ter participado desse momento transformador na vida dos alunos, onde o tempo de aprendizado era celebrado em todos os lugares: sob as árvores, nas bibliotecas, nas rodas de histórias. Essas lembranças continuam a inspirar minha jornada como professora até hoje.

Nas turmas, os alunos não eram silenciados, participavam das atividades propostas e refletiam conforme seus conhecimentos. Ao reviver esses momentos através das documentações pedagógicas (portfólios, fotografias e registros

reflexivos), mais uma vez confirmo que fiz a escolha pela profissão que me afetou, me trouxe muitas alegrias e realizações, desde o início da docência.

Oportunizar vivências em espaços diversificados, ora como expectador, ora como ator, tornava as aulas mais prazerosas, as aprendizagens mais significativas e as crianças se sentiam motivadas para frequentar a escola.

Figura 26 - Representações estéticas de contos de fadas



Fonte: acervo da autora (2002).

Procurei ao longo do meu percurso na docência, integrar atividades lúdicas e vivências nas aulas de alfabetização, pois compreendo que aprender a ler e escrever era também uma forma de conhecer o mundo ao nosso redor. As fotografias representam um pouco meu papel como professora, e o impacto que as vivências tiveram na vida de muitos sujeitos. Com o tempo, percebi que o aprendizado foi uma

via de mão dupla: enquanto ensinava, também aprendia com eles sobre resiliência, curiosidade e a importância da empatia.

Nem sempre tínhamos acesso a todo tipo de materiais que desejávamos; com criatividade, colaboração de outros professores e das famílias, foi possível transformar as aulas em tempos e espaços onde as crianças exploravam, brincavam, estudavam e se desenvolviam com autonomia. As imagens não são apenas para demonstrar o quanto tínhamos de recursos, mas como usávamos o que tínhamos para tornar as aulas acolhedoras e potencializadoras de aprendizagens. Possibilitar que as crianças vivenciem experiências reais, permite que elas aprendam brincando, explorando e se divertindo. Dramatizar, recitar, contar, recontar e reescrever foram atividades que uniram criatividade e aprendizado, exercitaram diferentes papéis, expressaram suas emoções, desenvolveram habilidades artísticas, empatia e comunicação oral no trabalho em equipe. Além de brincar e se divertir, elas puderam refletir sobre os enredos e compreender melhor os textos.

As concepções que permeiam o ensino na escola, nem sempre estão ligadas de forma que o professor propicie aos estudantes experiências variadas em direção ao belo, ao estético, ao ético e ao político.

Segundo Schlindwein (2010, p. 45),

não se tem a pretensão de afirmar a possibilidade de que uma experiência estética possa mudar radicalmente a vida do professor ou solucionar as questões da educação. No entanto, por crermos que as dimensões do sensível e do artístico fazem parte dos objetivos educacionais e da constituição do homem, estamos convencidos que através dela se tem a possibilidade de contribuir para a formação do professor e, por extensão, para a promoção do ser humano.

A Arte produz desenvolvimento, amplia horizontes, possibilita momentos de alegria, interação, abre os canais de comunicação, traz inquietação que possibilita construir uma nova história. Vigotski (2001) enfatiza que o aprendizado gerado pelas experiências contribui para o alargamento do desenvolvimento, mesmo que este não seja percebido imediatamente. Nesse momento, a mediação, o entorno e as experiências culturais se mostram potencialmente formativas e constituirão novas referências para o desenvolvimento.

Na concepção histórico-cultural de ensino, em que o conhecimento se constrói nas relações sociais, frequentemente por caminhos diferentes, cabe à professora ver o conhecimento como produto da ação/reflexão, possibilitar aprendizagens em locais

diversificados e apoiar-se na cultura. A seguir, exemplos de vivências em espaços pedagógicos fora da sala de aula e da escola.

Figura 27 - Passeios de estudos em atividades estéticas de alfabetização



Fonte: acervo da autora (2002).

Os passeios de estudos, as oportunidades de aprendizagens fora do contexto da sala de aula e da escola, foram enriquecedor para o desenvolvimento integral dos alunos. A alegria, a curiosidade, o entusiasmo impulsionavam as crianças para novas aprendizagens. O contato com o ambiente natural estimula os sentidos, fortalece a saúde física e emocional, também desperta nas crianças uma consciência ambiental desde cedo.

Fora das paredes da sala de aula, os alunos conseguem conectar os conhecimentos do dia a dia a situações reais, e transformar experiências simples em ricas oportunidades de aprendizado. Ambientes variados favorecem a interação social, a resolução de problemas, o trabalho em equipe e o respeito às diferenças, habilidades essenciais para a vida.

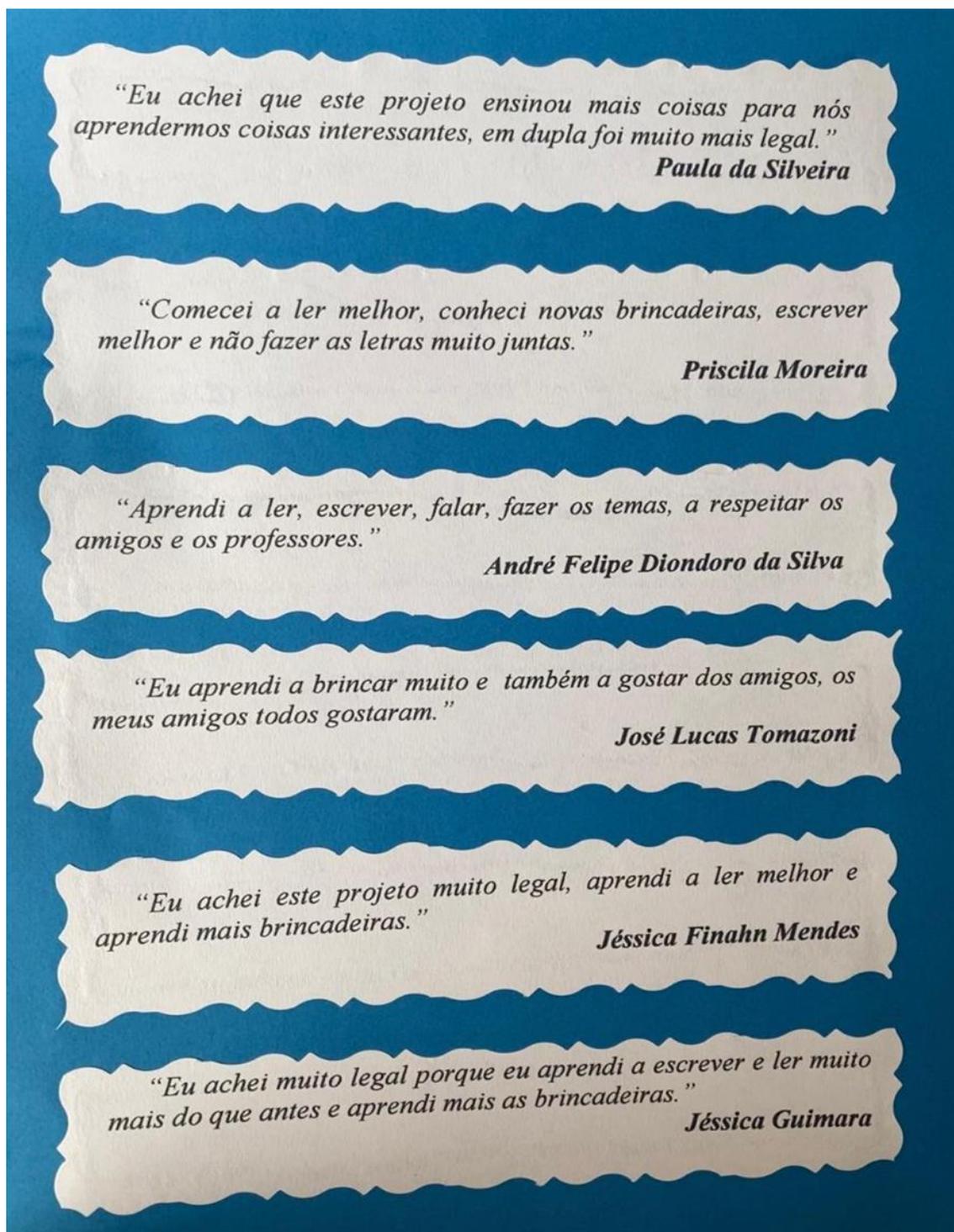
Frequentemente compartilhava com as crianças histórias e textos bem escritos, sem versões resumidas ou com supressões de palavras. Nessa perspectiva, liam a respeito de diversos assuntos, conheciam novas bibliotecas, novos espaços, exposições culturais e ouviam histórias contadas por outras pessoas. As crianças precisam estar em contato com a arte em várias áreas do conhecimento, em outras linguagens e de possibilidades outras. Explorar novos espaços dá às crianças liberdade para experimentar, criar, tomar decisões e fortalecer sua confiança.

É compromisso social da escola abrir o mundo para as crianças. É papel da professora construir conhecimentos de diferentes naturezas, compreender as bases teóricas que lhes dão sustentação, que lhes permita selecionar objetivos e conteúdo de aprendizagem, verificar na produção dos alunos o que eles já sabem e construir estratégias que os levem a consolidar novos conhecimentos.

A professora, diante de cada situação, precisa refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões. Cabe à professora, criar situações que permitam aos alunos vivenciarem o uso social da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, além do sistema pelo qual a língua é grafada, o sistema alfabético. Quando uma criança entra na escola ainda não alfabetizada, tanto ela quanto a professora sabe que ela não sabe ler nem escrever. Cabe à professora propor que a criança reflita e arrisque-se na escrita, do jeito que imagina ser.

Para que o processo de alfabetização dos meus alunos fosse tranquilo e significativo, precisei estudar muito sobre a *Psicogênese da língua escrita*, obra de Ferreiro e Teberosky (1991), desenvolver melhor minha sensibilidade e a escuta qualificada para compreender as reflexões que as crianças faziam sobre a escrita e suas aprendizagens. Seguem depoimentos das crianças, ao final do ano letivo.

Figura 28 - Parecer dos alunos sobre suas aprendizagens nas aulas



Fonte: acervo da autora (2001).

Poder, durante um ano letivo, acompanhar o desenvolvimento dos alunos, comemorar com alegria cada conquista na aprendizagem, preenche-me de satisfação, por contribuir com a formação de cada um dos sujeitos. No decorrer do ano letivo, ainda que o trabalho da professora pareça ser solitário, o diálogo com os pais ou responsáveis é fundamental para explicar a forma como irá trabalhar. Poder contar

com o apoio da supervisora escolar, dos colegas professores experientes e o apoio incondicional das famílias em todo o processo de alfabetização das crianças foi fundamental para a consolidação de aprendizagens e o desenvolvimento de cada um.

Seguem registros dos encontros de pais, para tratar sobre o processo de alfabetização dos alunos.

Figura 29 - Encontro de pais para explicação da proposta de alfabetização

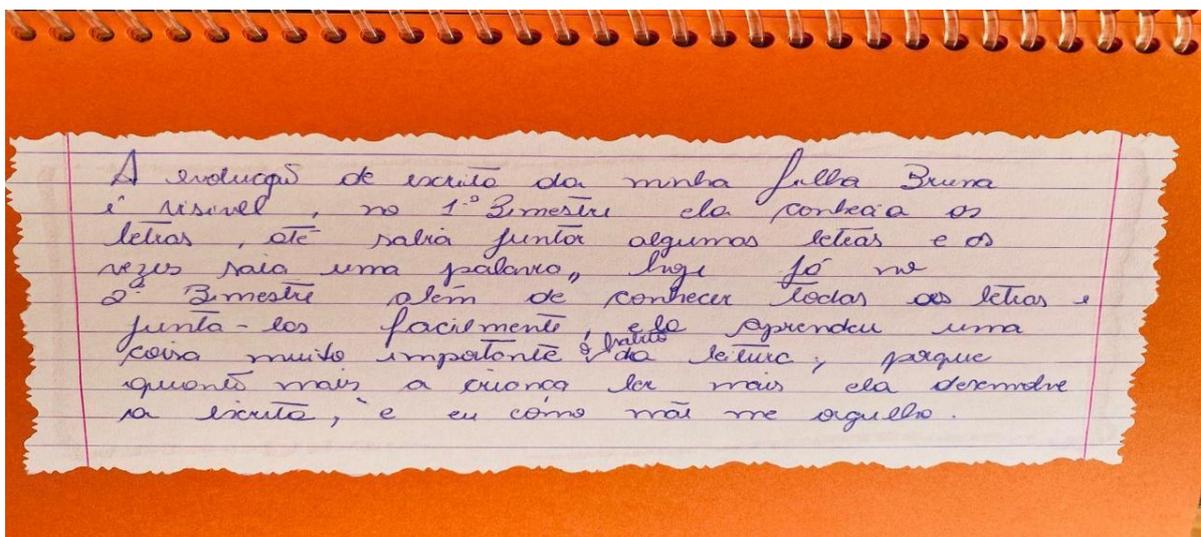


Fonte: acervo da autora (2002).

Explicar às famílias sobre como iria acontecer o processo de alfabetização das crianças e solicitar apoio, foi fundamental para que compreendessem a importância de os alunos frequentarem a escola diariamente e realizarem todas as atividades propostas, em conformidade com suas possibilidades. Ter a família e a escola como parceiras diárias, contribuiu para um aprendizado mais tranquilo, com sentido e significado.

A seguir, apresento alguns depoimentos das famílias sobre o processo de alfabetização dos filhos.

Figura 30 - Parecer dos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem das crianças



Fonte: acervo da autora (2001).

Figura 31 - Parecer dos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem das crianças

Professora, eu acho que a criança
melhorou bastante. Pois ela não sabia
nem ler, não conhecia as letras do
alfabeto, nem sabia escrever o seu nome.
Hoje graças a senhora Professora e
o esforço dela ela está bem esperta,
sabe ler, sabe escrever bem e o mais
importante conhece as letras do
Alfabeto.
Eu agradeço a Deus e a Professora
que ela tem.
Ela melhorou 100% Professora!
De senhora está de Parabéns!! -
maimã Antônio da.

Fonte: acervo da autora (2001).

Figura 32 - Parecer dos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem das crianças

Gostaria que vocês relembassem como foi o processo de alfabetização, a 1ª. série de
seus filhos e descrevessem contando.
a primeira série de meu filho Eduardo Thiago
mamam foi um pouco conturbada, já que passou
por 2 escolas diferentes até chegar na atual para
onde o início ele demonstrou aptidão que
o diferenciaram dos demais alunos. Ele
também tinha assustado a ele e a mim
também.
Felizmente quando entrou a professora Maril
tudo mudou, ele se interessou muito mais
pela escola, a professora educou e deu
conselhos e iniciou a convivência com os
amiguinhos, que era uma dificuldade
muito grande que ele tinha.
Agora na segunda série as coisas estão mais
calmas, mas ainda podem e vão melho-
rar.
mas tinha certeza de que a professora
da primeira série teve seu papel
muito importante no início escolar da
criança, pois é ela quem abre as
portas para educação e a iniciação
social da vida dela.
Obrigada professora por ajudar neste
processo.
Aterciadamente
Vanessa Mamam

Fonte: acervo da autora (2002).

Figura 33 - Parecer dos pais e responsáveis sobre o processo de aprendizagem das criança

Gostaria que vocês relembassem como foi o processo de alfabetização, a 1ª série de seus filhos e descrevessem contando.

O processo de alfabetização da 1ª série para mim foi uma surpresa, porque nós estávamos acostumados a ver nossas crianças e nós mesmos a serem alfabetizados através de cartilhas do Bô Bô. Quando minha filha chegou em casa com textos, histórias, rimas e até parlendas conhecidas algumas até por nós, pensei comigo mesmo, como ela aprenderia a ler e a escrever. Bem eu me surpreendi comigo e com ela mesma, conforme ela começou a conhecer as letras, as rimas e com muita facilidade conseguiu juntar uma consoante com uma vogal e quando me deu conta ela estava lendo e escrevendo e mais o incentivo da professora em fazer com que as crianças se interessassem pela leitura de uma boa leitura, que hoje em dia andava meio que esquecida na escola a alfabetização da minha filha foi ótima.

Fonte: acervo da autora (2002).

Assim como é importante o professor refletir sobre a documentação pedagógica produzida ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, também é fundamental que reflita sobre o olhar do outro referente ao seu trabalho. Essas reflexões podem ocorrer nos grupos colaborativos de trabalho de forma que o professor possa articular cada vez mais seus conhecimentos ao ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de criar um lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a universidade e a 'cidade', ligando a universidade em rede com um conjunto de escolas de educação básica que se assumam como escolas formadoras (Nóvoa, 2019). Se queremos fazer da escola um ambiente que forme sujeitos mais preparados para o mundo, é necessário que cada um dos envolvidos nesse processo assumam o seu papel de agente transformador. Freire (2011) argumenta que a prática do diálogo promove a conscientização dos indivíduos sobre suas condições sociais e históricas. Isso os capacita a buscar mudanças significativas em suas vidas e comunidades. Portanto,

dialogar é um ato de amor e respeito que se traduz na luta pela libertação e na busca por um mundo mais humano.

Mas, nem tudo na indução profissional foi um mar de rosas. A primeira reunião de professores foi um divisor de águas. Enquanto tentava me apresentar e compartilhar algumas propostas sobre como poderia contribuir com a dinâmica da escola e as aprendizagens dos alunos, percebi olhares desconfiados e sorrisos contidos. A sensação que tive foi de estar tentando entrar em um 'clube fechado', que se intensificou quando os diálogos eram em torno de experiências passadas e práticas consolidadas.

Recordo-me de uma situação específica e bem desagradável: durante uma reunião sobre planejamento curricular, tentei contribuir, ao sugerir uma proposta que havia estudado na graduação, uma das professoras mais experientes interrompeu-me abruptamente, afirmou que 'as coisas sempre funcionaram assim' e que não haveria necessidade de mudanças, que professor novo 'não sabe como as coisas funcionam'. Naquele momento, senti um frio na barriga e um forte desejo de recuar. A insegurança brotou dentro de mim e me perguntei em silêncio, será que eu realmente estou preparada para estar aqui? (M3C, 2024, n.p.)

Trago à tona questões importantes sobre a indução profissional e os desafios enfrentados por professores iniciantes. A frase 'nem tudo foi um mar de rosas' já sugere que a jornada de professora iniciante foi repleta de desafios. Essa realidade é comum, especialmente em ambientes escolares nos quais existem práticas conservadoras consolidadas. É importante ressaltar que a indução profissional não é apenas sobre aprender metodologias de ensino, mas também sobre como lidar com as dinâmicas sociais e emocionais do ambiente escolar.

A interrupção abrupta por parte da professora mais experiente reflete uma resistência à mudança, falta de abertura para novas ideias e causa uma situação constrangedora para a professora iniciante, pois pode concluir que suas contribuições não são valorizadas e validadas. Essa experiência gerou um ponto de reflexão sobre como a cultura escolar pode impactar negativamente o desenvolvimento profissional e a autoestima de professores iniciantes.

O 'frio na barriga' e o desejo de recuar que senti foram reações naturais diante de críticas ou desconsiderações. Esse momento revela a fragilidade da autoconfiança da professora novata, especialmente em contextos em que há um forte peso da experiência dos colegas. A pergunta interna 'será que eu realmente estou preparada

para estar aqui?' tocou na essência da autoavaliação que enfrentei em minha jornada. Essa reflexão destacou minhas dúvidas, mas também foi transformadora em oportunidade de crescimento. Após o ocorrido me fortaleci, estudei, busquei informações, me empoderei e segui em frente, assim como fiz em muitos outros momentos que me tiraram de minha zona de conforto na carreira docente. Esse episódio também trouxe à tona a importância de fomentar uma cultura colaborativa nas escolas, para que as vozes dos professores novos sejam ouvidas e respeitadas.

Essa experiência foi emblemática e representou boa parte das professoras experientes no ambiente em que me encontrava. Ao longo das semanas seguintes, as docentes evitavam interagir diretamente comigo. Os diálogos eram superficiais, limitavam-se a questões administrativas de trabalho ou assuntos pessoais. Contudo, senti-me isolada e sem apoio.

Sobretudo, refleti a respeito de minhas possíveis ações e busquei aprimorar meus conhecimentos referente à docência. Nesse período, foi essencial a instituição de ensino me oferecer suporte contínuo para o exercício da docência. Ao proporcionar oportunidades de formação centrada na escola, com espaços para a troca de experiências, favoreceu a constituição do meu desenvolvimento profissional, melhorei a qualidade no ensino e constituí novas aprendizagens em meio às tensões e situações ainda desconhecidas que me exigiam equilíbrio emocional e conhecimentos específicos na área.

Em *Educação e Mudança*, Freire (2011) enfatiza que o diálogo é uma ferramenta fundamental para a prática educativa, pois permite a construção coletiva do conhecimento. Para ele, o diálogo estabelece uma relação de respeito e compreensão entre educadores, mas também promove a reflexão crítica sobre a realidade. Dessa forma, o diálogo se torna um meio essencial para transformar a educação em um espaço de liberdade e conscientização.

Ao refletir sobre a ausência de interação naquele momento, por parte das professoras experientes à minha indução profissional, percebo que as professoras não só tentaram afetar negativamente minha autoconfiança em relação à escolha pela docência, como também tentaram manipular minha visão sobre a colaboração no ambiente de trabalho. A falta de sensibilidade e acolhimento foi tamanha que me fez refletir se havia ocorrido algo que pudesse desencorajar a relação pelo menos de cordialidade, ou se era uma característica inerente às professoras daquela instituição.

Em contrapartida, a atitude acolhedora de duas professoras experientes criou espaço em que a colaboração floresceu. Professoras iniciantes se sentiram à vontade para compartilhar conhecimentos, enquanto outras professoras experientes se negaram em colaborar com orientações e proposições de maneira afetuosa e construtiva. Através de um diálogo aberto, houve trocas significativas de experiências entre professores iniciantes e experientes. Os novatos trouxeram exemplos de novas teorias e perspectivas, enquanto os veteranos compartilharam práticas que se mostraram eficazes ao longo dos anos. Essa troca refletiu diretamente no enriquecimento e aprendizado dos alunos (M3C, 2024, n.p.)

Professores iniciantes, muitas vezes, enfrentam inseguranças no local de trabalho, na minha experiência o acolhimento genuíno das colegas professoras amenizou a pressão sentida na indução profissional. Poder contar com o apoio de colegas experientes fez com que me sentisse mais confiante em meus conhecimentos, habilidades e decisões pedagógicas. Para Freire (2011), o diálogo deve ser caracterizado por uma troca genuína de ideias, onde todos os participantes têm voz e são ouvidos. Essa interação é fundamental para o processo educativo, pois permite que educadores e educandos compartilhem experiências e conhecimentos. Através do diálogo, o aprendizado torna-se um ato colaborativo e não um processo unidirecional, em que o conhecimento é imposto.

Professores que se sentem acolhidos, valorizados e apoiados tendem a ser motivados e melhor preparados para a profissão. Conseqüentemente, o reflexo dessa atitude pode afetar positivamente os professores iniciantes, e impactar na aprendizagem dos alunos. Um corpo docente colaborativo e motivado resulta em experiências de aprendizagens significativas.

Freire (1979) afirma que o diálogo é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ele acredita que, por meio do diálogo, os indivíduos se reconhecem como sujeitos ativos de sua própria história, capazes de refletir criticamente sobre sua realidade e agir para transformá-la. Para mim, o que fica da Indução Profissional é a imagem da professora resiliente e apaixonada pela docência, que transforma vidas e que é reverenciada pelos alunos. Essa minha perspectiva pode gerar motivação intensa para aqueles que desejam ingressar na profissão.

Três Marias

Desenvolvimento

*Do trabalho individual
ao trabalho colaborativo*

4.4 Desenvolvimento

As *estrelas Três Marias*, um dos grupos mais reconhecíveis da *constelação de Óriun*, representa a união e a harmonia, essas três estrelas estão interligadas em uma formação brilhante no céu. Sua proximidade simboliza na pesquisa a importância da união e o trabalho colaborativo. Assim como as *Três Marias* estão próximas e interligadas, o trabalho em equipe se baseia na conexão e na colaboração entre os membros participantes, reforçando a ideia de que juntos podemos brilhar mais intensamente do que isoladamente. Cada uma das estrelas que compõe as *Três Marias* tem seu próprio brilho e características únicas, que juntas formam uma imagem coesa no céu. Essa analogia pode ser utilizada para destacar que cada membro da equipe traz suas habilidades, talentos e conhecimentos individuais para contribuir com o sucesso do grupo. Essa ideia aplica-se a união de profissionais com propósito comum de uma educação emancipatória e mais humanizadora.

As estrelas *Três Marias* - denominada do trabalho individual ao trabalho colaborativo - representa meu processo contínuo de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. O coordenador pedagógico atua como um guia: oferece suporte teórico; compartilha conhecimentos acumulados ao longo dos anos; coordena a formação em serviço e continuada; articula o trabalho colaborativo, apoiando nas ações práticas; acompanha o desenvolvimento profissional; e serve de apoio para o professor iniciante superar os desafios da docência. O planejamento e as ações colaborativas fomentam o trabalho colaborativo entre os colegas professores, promovendo a troca de experiências em um espaço dedicado à investigação conjunta e à construção do conhecimento, incentivando a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Essa estrela ilumina as *vivências estéticas*, ressaltando a riqueza das experiências que contribuem para constituir o meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora, consciente de meu papel na educação.

4.4.1 *Estrelas Três Marias*: do trabalho individual ao trabalho colaborativo

Nestas estrelas, irei analisar o meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora, que ocorreu na formação centrada na escola. Ser professora implica uma carreira permeada por estudos, tensões, conflitos,

aprendizados e realizações, permeados por outros sujeitos envolvidos na escola. Para Imbernón (2011, p. 85),

a formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam as necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas.

A formação centrada na escola coloca a instituição educacional como espaço prioritário de desenvolvimento profissional, complementando outras ações formativas. Essa perspectiva não se limita a um mero conjunto de técnicas e procedimentos; ao contrário, envolve uma rica carga ideológica que inclui valores, atitudes e crenças fundamentais para a prática docente. Assim, essa formação traz em sua configuração, um enfoque que visa redefinir conteúdos, estratégias, objetivos educacionais e os protagonistas.

Para Imbernón (2011), o objetivo da formação centrada na escola é promover um percurso colaborativo entre os docentes, fundamentado em pressupostos que valorizam a escola como o centro do processo de ação-reflexão-ação. Essa perspectiva busca a reconstrução da cultura escolar, por meio da colaboração e interdependência entre os professores, além de fomentar a abertura profissional e a comunicação efetiva. A prática educativa é vista como um ato público que requer autonomia, crítica colaborativa e o respeito mútuo pelas capacidades dos professores.

Gatti (2020) defende a formação em serviço, que possa constituir-se a partir das demandas vivenciadas pelos professores que atuam nas escolas, organizadas acerca das realidades específicas, para fortalecer a comunidade escolar e promover conhecimento de forma horizontal, com linguagem acessível que possa atender aos professores.

Para Placco (2003), cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional;

[...] cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional (Placco, 2003, p. 23).

Nesse contexto, o professor assume o papel de sujeito ativo na sua própria formação; isso implica que o professor é um profissional que possui conhecimento

construído de sua vivência e experiência na sala de aula, a partir de um quadro teórico e das relações colaborativas estabelecidas com outros professores. Essa análise busca explorar as reflexões que emergem da prática transformadora, fruto da formação continuada, destacando suas implicações para a coordenadora pedagógica e o desenvolvimento profissional contínuo das professoras participantes.

Quando me deparei com a possibilidade de partilhar as minhas vivências e os caminhos percorridos na formação centrada na escola pelo grupo constituído na perspectiva colaborativa, que consolidou-se a partir do interesse comum da coordenadora pedagógica, professoras experientes e iniciantes que desejavam conhecer mais sobre os princípios de uma educação emancipatória, libertadora, transformadora e revolucionária, optei por analisar o meu memorial e meus portfólios, produto dos encontros formativos, por trazerem contribuições significativas para acadêmicos, professores, coordenadores pedagógicos e pesquisadores.

A coordenação pedagógica, enquanto profissional da educação, desempenha um papel fundamental na formação docente e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Para Nóvoa (1992), a coordenação pedagógica deve ser entendida como uma função reflexiva que visa promover o desenvolvimento profissional dos professores e a qualidade da educação. A formação de professores é considerada um campo decisivo para transformação da educação, desde que consiga evitar a subalternização dos docentes e contribuir para a valorização e o fortalecimento da profissão. A conexão entre formação, vivência e profissão é o ponto central desta análise, pois o que me afeta é o que faz sentido para mim, o que orienta minha prática.

O desejo de me tornar uma professora alfabetizadora com conhecimentos técnico/pedagógicos e o acolhimento da coordenadora pedagógica que pacientemente me orientou, propôs estudos e articulou comigo e com outras professoras experientes para que em uma aula-atividade quinzenalmente, nos permitíssemos participar de encontros de formação, foi o que me impulsionou a buscar mais conhecimentos específicos sobre a alfabetização e novas estratégias de ensino (M4D, 2024, n.p.).

Sabe-se que a constituição do desenvolvimento profissional deve ser um gesto permanente de procura, de descoberta, de curiosidade. Para Nóvoa (2009), o compartilhamento de conhecimentos na formação centrada na escola parte do cotidiano de trabalho, considera a singularidade dos sujeitos como elemento interdependente da cultura, concretiza-se no exercício da profissão e favorece os

processos reflexivos da prática docente, potencializando efeitos positivos na aprendizagem dos professores e dos alunos. Desta forma, o exercício reflexivo leva à busca permanente do fazer pedagógico para o desenvolvimento humano integral, auxilia na produção de conhecimentos peculiares ao ofício de ensinar e ser alfabetizadora.

Apresento a seguir, uma imagem que representa um dos encontros de formação centrada na escola, entre coordenadora pedagógica, professoras experientes e iniciantes.

Figura 35 - Encontro de formação centrada na escola



Fonte: acervo da autora (2001).

Esse registro não serve apenas como recordação do passado; ele representa um legado contínuo de aprendizado e crescimento mútuo entre professoras e alunos. A jornada na alfabetização é repleta de descobertas e desafios que enriquecem de conhecimentos tanto as crianças quanto as professoras. A partir dessa necessidade, nos encontros formativos debatíamos sobre os estudos teóricos que fundamentam a alfabetização, compartilhávamos práticas pedagógicas, registros reflexivos, nos sentíamos acolhidas em nossas dificuldades e juntas encontrávamos soluções mais

assertivas para o nosso desenvolvimento profissional e uma educação integral para os alunos.

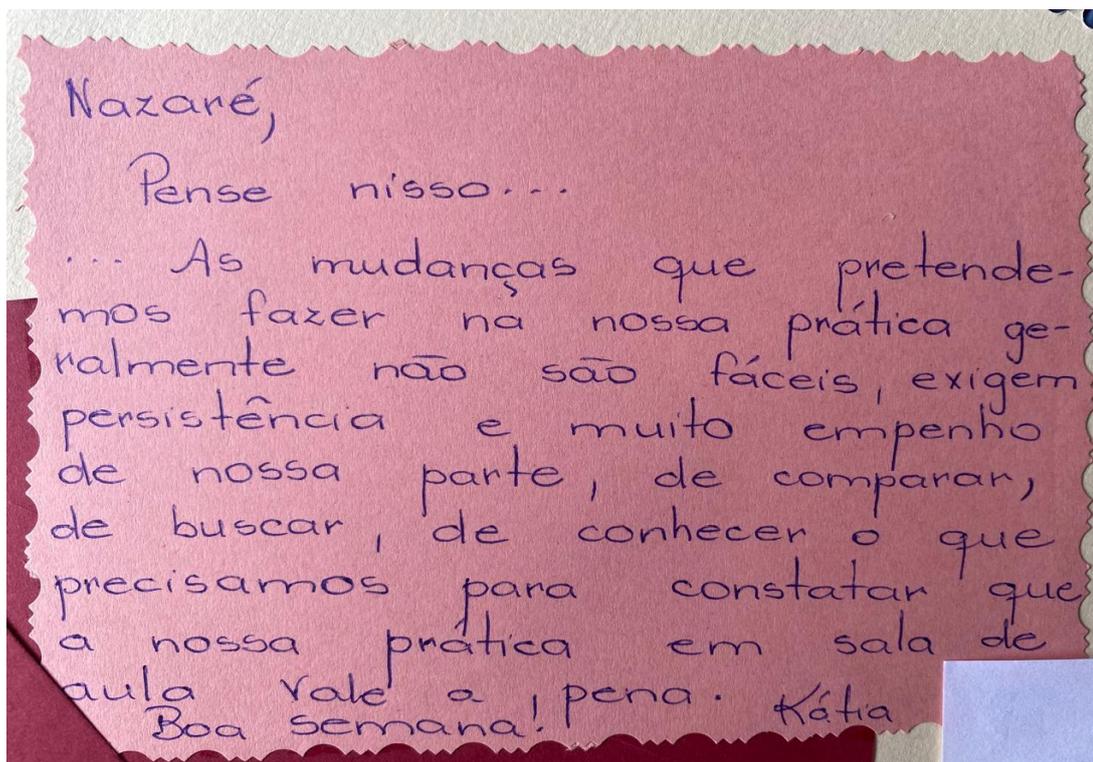
Ao compartilhar meus registros com outras professoras, contribuía para a reflexão sobre a prática pedagógica, para engajá-las em um coletivo de profissionais comprometidas com uma educação emancipatória, transformadora e interessadas em aprimorar o seu desenvolvimento profissional. A escrita reflexiva sobre as vivências em sala de aula transformou nossa forma de planejar as aulas e nos uniu a muitas outras professoras, em busca de soluções coletivas para os desafios encontrados na docência. Para além dos estudos teóricos e elaboração de planejamentos de aulas semanais, encontramos na escrita possibilidades outras para lidar com questões emocionais relacionadas à prática docente e nos desenvolvermos profissionalmente. Esse autoconhecimento foi essencial para me tornar mais confiante com relação às minhas ações em sala de aula.

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens em sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (Nóvoa, 2013, p.115).

Desse modo, o processo de formação pode ser compreendido como uma dinâmica que contribui para a construção da profissionalidade docente. Nesse contexto, cada docente ao permanecer fiel a si mesma ao longo de sua trajetória, vivencia um processo de formação que envolve transformação e autoconhecimento por meio da interação com seus pares. Essa interação enriquece a experiência formativa e permite que as professoras se reconheçam em suas singularidades, promovendo um desenvolvimento profissional contínuo. Assim, a formação centrada na escola se revela como um espaço vital, onde as identidades docentes são moldadas e reconfiguradas, refletindo as experiências coletivas e individuais que permeiam o cotidiano escolar.

A seguir, apresento exemplos de orientações e reflexões registradas em meus cadernos de planejamento pela coordenadora pedagógica, que coordenava a formação na escola, analisava os planejamentos e registros reflexivos, assistia minhas aulas, orientava e me incentivava a permanecer na profissão.

Figura 36 - Devolutiva da coordenadora pedagógica



Fonte: Acervo da autora (2001).

Para me tornar professora, foi fundamental buscar conhecimentos, mas também foi essencial refletir sobre os saberes estabelecidos, confrontando-os com a própria realidade. Esse processo requereu reflexão crítica sobre minha prática pedagógica. A partir dessa análise, surgem novas possibilidades de conhecimentos, capazes de enriquecer o ensino, torná-lo mais efetivo e significativo.

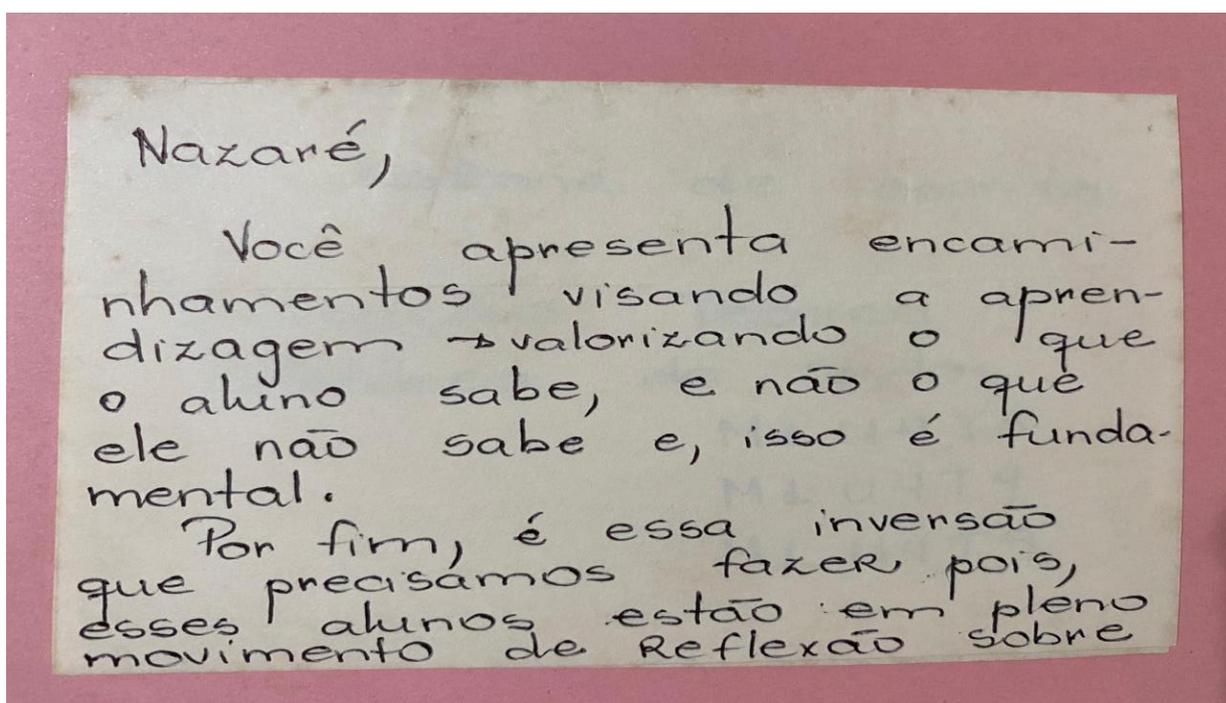
Sobre a relação existente entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores na escola, Garcia (1999) destaca que o desenvolvimento profissional se baseia na formação contextualizada, organizada e orientada para mudanças pessoais, profissionais e institucionais, integrando a escola, o professor e a pessoa que exerce a função docente. Essa visão implica melhores condições de trabalho, valorização da carreira docente e do status profissional.

Ao revisitar os recados que a coordenadora pedagógica escreveu em meu caderno de planejamento, sou tomada por uma mistura de gratidão e reflexão. Estas orientações foram como estrelas que iluminaram meu caminho, enquanto me aventurava na complexa, desafiadora e gratificante jornada de professora alfabetizadora.

A menção à prática pedagógica como um processo desafiador, que requer persistência e empenho, me fez perceber a importância de estar sempre aberta ao aprendizado. Ainda que muitas vezes me sentisse sobrecarregada pelos desafios que surgiam na docência, com salas de aula lotadas, carga horária excessiva, ausência de garantia de aula-atividade, condições precárias de trabalho, salário baixo, plano de carreira que pouco contemplava direitos dos professores, não me deixei abater e segui o meu caminho em busca de novas aprendizagens. Para Nóvoa (2023), apesar de todos os desafios e problemas, é afirmado que qualquer mudança real na educação e na pedagogia deve surgir de dentro da profissão docente, contando sempre com um forte apoio externo, especialmente das universidades e comunidade.

As palavras da coordenadora pedagógica, assim como do autor expressam que cada professor tem um percurso distinto, constituído por suas experiências, valores, contextos sociais e culturais. Essa perspectiva valoriza a singularidade e reconhece que a formação não é um processo linear, mas uma jornada pessoal que envolve reflexão, adaptação e crescimento ao longo do tempo, que pode resultar em professores mais reflexivos e preparados para enfrentar as complexidades da prática docente.

Figura 37 - Devolutiva da coordenadora sobre meu planejamento



Fonte: Acervo da autora (2002).

A observação da supervisora destaca a consistência de minha prática pedagógica e a valorização do conhecimento prévio dos alunos. Ao ler, "você apresenta encaminhamentos visando a aprendizagem, valorizando o que o aluno sabe", me senti validada sobre a perspectiva pedagógica adotada nas turmas de alfabetização por reconhecer o conhecimento que os alunos trazem, para juntos construirmos uma base sólida no seu aprendizado. A perspectiva de focar no potencial dos alunos ao invés das suas limitações, tornou-se uma diretriz desde o início da minha atuação na docência. A referência ao pleno movimento de reflexão sobre a leitura e a escrita, me fez entender que os alunos estavam aprendendo para além de conteúdos específicos, a desenvolver autonomia, habilidades críticas e reflexivas.

Madalena Freire (1995) traz uma discussão importante sobre a observação da sala de aula, destacando a importância de cuidar para que o professor não se sinta invadido no seu fazer pedagógico. Para ela, é preciso educar o olhar para sair de si mesmo e enxergar o outro sem julgamento e, principalmente, de maneira objetiva, buscando enxergar o que está por trás de cada ação, sem pré-julgamentos, e pensando no que poderia ser melhorado. Segundo a autora, observar não é vigiar, mas estar atento àquilo que precisa ser desvelado, ou ainda, àquilo que pode e deve ser valorizado.

Mizukami (2002, p. 72) corrobora com o apresentado, e destaca a importância do trabalho do supervisor escolar: "nesse contexto, torna-se igualmente importante a presença, na escola, de um profissional que possa observar os professores quando experimentam novas práticas, oferecendo sugestões e comentários não avaliativos". Deste modo, ao fazer a devolutiva em meu planejamento e observar minhas aulas, por vezes a coordenadora me motivou explicando que a profissão docente é complexa, mas a forma como eu abordava os conteúdos em sala de aula dizia muito sobre a minha concepção de ensino/aprendizagem, o que trabalhar, como e para que vivenciar experiências e consolidar as aprendizagens dos alunos.

O tato pedagógico da coordenadora ressoava em suas ações, que contribuíam para a constituição da minha profissionalidade, como nos apresenta Nóvoa (2023, p.126),

em vez de listas intermináveis de conhecimentos ou de competências a adquirir pelos professores, a atenção concentra-se no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como construímos nossa identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói o seu percurso no interior da profissão docente.

A forma atenta, afetiva e acolhedora, as mediações e os encaminhamentos propostos pela coordenadora serviam para impulsionar meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora. Vigotski (1987) contribui para essa discussão ao abordar a importância da mediação no aprendizado. Ainda para Vigotski (2004, p. 63), “o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência”. Contudo, o trabalho da coordenadora pedagógica pode ser visto como uma forma de mediação pedagógica e facilitadora das práticas docentes, promovendo um ambiente propício à reflexão e à troca de experiências.

Ao revisitar essas escritas, observo o quanto o trabalho colaborativo com outras professoras e a coordenadora foram fundamentais para a constituição da minha prática docente. Cada desafio foi uma oportunidade de crescimento, assim como argumenta Nóvoa (2023, p. 74),

ninguém se torna professora sem a colaboração de professoras mais experientes. Nessa convivência, adquirimos os gestos e a cultura profissional. Convivência no seu preciso sentido, viver com, ou seja, trabalhar com e pensar com as outras, para que isso aconteça tem de haver condições na escola e uma nova organização do trabalho das professoras.

Esse engajamento proposto por Nóvoa (2023), fica evidente na tomada de decisão da coordenadora pedagógica juntamente com a equipe diretiva e as professoras, ao organizar no início do ano letivo os horários das aulas-atividades das professoras alfabetizadoras, de forma que possibilitasse a participação nas formações. Para Vigotski (2000, p.11), nós “[...] necessitamos dos outros para nos construirmos como pessoas, interagindo, compartilhando através da linguagem que é nossa ferramenta principal para o contato com este outro”. Tal movimento só ocorreu a partir da convicção de que o processo educativo extrapola a mera transposição de conteúdos, configurando-se como ato de ensinar a sentir a realidade, e de perceber-se como agente de transformação social e produtor de novos conhecimentos.

A coordenadora pedagógica tem a função de garantir o processo formativo com a equipe de professores e refletir sobre ações necessárias de intervenção no processo educativo, mesmo em meio às demandas do cotidiano. Para além de todas as suas atribuições, trago recortes de meu memorial que demonstram seu compromisso social, ético e político ao engajar o coletivo de professores em ações formativas que contribuíram para o desenvolvimento profissional e para aprendizagem dos alunos.

Primeiramente, na formação centrada na escola e na formação continuada, coordenando seminários, oficinas e palestras que abordavam práticas pedagógicas e discussões teóricas, que proporcionavam reflexões sobre a prática com os alunos. Além disso, o apoio individualizado, com orientações pontuais, proporcionaram maior segurança para consolidar os conhecimentos específicos sobre a docência e desenvolver minha profissionalidade (M4D, 2024, n.p.).

Assim, é fundamental que a formação continuada leve em consideração os desejos dos professores, abordando temas relevantes à realidade do ambiente escolar. Nóvoa (1991, p. 30) corrobora com as ações da coordenadora pedagógica, pois “[...] trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”. A formação é considerada essencial para promover mudanças na educação, no entanto, a transformação ocorre por meio da inquietude e curiosidade das professoras, na busca por uma abordagem mais humanizada, consciente e feliz. Nesse contexto, a escola desempenha um papel importante no processo formativo, servindo como um espaço de discussão para reflexão e reavaliação das práticas para organizar o trabalho pedagógico.

Outro aspecto importante foi o planejamento colaborativo, facilitado por encontros coletivos regulares que podíamos debater e planejar nossas aulas. Essa troca de experiências promoveu a construção coletiva dos conhecimentos, sua elaboração, aplicabilidade e acompanhamento. A coordenação também teve um papel importante na integração de projetos e aulas práticas interdisciplinares que incentivam a interação entre professores e alunos por meio de debates, eventos culturais, trabalhos em grupo e projetos colaborativos (M4D, 2024, n.p.).

Essa narrativa sugere que o sucesso no fazer docente não se limita apenas à elaboração do planejamento e à execução das atividades, mas envolve um processo contínuo de avaliação. Freire (1996) complementa: o trabalho com projetos transforma-se em uma postura investigativa de aprendizagem e atribuição de sentido ao mundo que cerca os envolvidos no processo; isso ocorre por meio de múltiplas linguagens expressivas de comunicação, tais como música, arte, literatura, corporeidade, brincar, tempos e espaços da infância, sonhos, ações que viabilizam a apropriação cultural do sujeito que vive em sociedade com seus pares.

Volto-me a Placco e Souza (2010), que analisam o trabalho formativo e a prática educativa, indicando que tem avanços se abordados na perspectiva do

trabalho coletivo e a conexão dos sujeitos da comunidade escolar. As ações coletivas implicam enfrentar as dificuldades no interior da escola, cabendo à equipe diretiva/pedagógica, através de um trabalho articulado, mobilizar-se para atender às necessidades dos alunos e professores.

Contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto dos pontos de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade, visto que só assim há uma participação efetiva – não no sentido de tomar parte em, mas de adesão de cada um, com sentimentos e pensamentos, valores e princípios. Logo, o trabalho coletivo é construído por cada educador e promovido pelo coordenador pedagógico, responsável pela mediação nesse processo de construção (Placco; Souza, 2010, p. 28).

A citação de Placco e Souza (2010) destaca a importância da combinação entre o individual e o coletivo, no contexto do trabalho colaborativo entre professores e a coordenação pedagógica, também enfatizam que cada ponto de vista individual deve ser considerado para que a coletividade se torne verdadeiramente representativa e significativa. Isso implica que a participação colaborativa não deve ser apenas superficial, mas genuína de cada professor, de forma que todos se sintam valorizados e ouvidos.

Contudo, pode-se dizer que um dos primeiros passos que coloca o coordenador pedagógico frente a uma educação democrática é cuidar da formação de professores, e que esta esteja em consonância com os anseios dos professores. Essa abordagem representa uma alternativa para que o desenvolvimento profissional docente se afaste de modelos tradicionais e hegemônicos, concepções presentes entre professores e abrace a diversidade de culturas.

É diante de situações reais problematizadas e de trocas, que se configura a transformação dos sujeitos e da instituição como um todo. O planejamento colaborativo foi uma excelente proposta para integrar os professores no processo educativo, promovendo um senso de pertencimento e valorização no trabalho realizado. Essa perspectiva colaborativa contribui para o fortalecimento dos laços entre os professores. O ambiente de troca favoreceu a reflexão crítica sobre as práticas, a partilha de experiências e a busca conjunta por soluções para os desafios que surgiam no cotidiano escolar. Nesta perspectiva, Nóvoa (2012, p.13) destaca,

os professores devem evitar a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da

profissão, no ensino e no trabalho escolar, que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores e do trabalho pedagógico.

Assim, o professor assume o papel da autoformação, formação contínua e colaborativa. Fusari (2000) ressalta que a formação centrada na escola deve considerar o contexto específico em que se insere. Essa personalização do trabalho fortalece a relação entre coordenador pedagógico e professores, também promove um ambiente escolar mais colaborativo.

Além de possibilitar encontros sobre o planejamento colaborativo, a coordenação pedagógica orientou a utilização de avaliações que considerem o processo de aprendizagem dos alunos, não restringindo-se apenas ao resultado, promoveu um ambiente equitativo ao discutir a importância da diversidade cultural e social, e orientou os professores a desenvolverem práticas que respeitem as diferenças dos alunos. Por fim, incentivou a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e estimulou a pesquisa sobre temas relacionados à educação, promovendo uma cultura de investigação dentro da escola (MD4.4, 2024, n.p).

Vale ainda ressaltar que a função da coordenação pedagógica exige muito mais do que conhecimentos específicos, didáticos e metodológicos, exige também um conhecimento de como o adulto aprende. A menção à necessidade de planejar atividades de forma colaborativa reforça a ideia de que um bom planejamento é fundamental para garantir o sucesso do ensino. Um planejamento cuidadoso orienta as ações dos professores, possibilita uma melhor adaptação às necessidades dos alunos e resulta em uma prática mais assertiva. A sugestão de reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e estímulo à pesquisa demonstra compromisso com a autoformação, formação continuada e o desenvolvimento profissional docente. Isso indica que o aprendizado não deve se restringir ao ambiente escolar, mas se expandir por meio da troca de ideias e experiências outras. Neste contexto Nóvoa, (2023, p. 126):

assim como a metamorfose da escola implica em um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, prática de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação de professores.

A formação voltada para o ambiente escolar está profundamente conectada à ação pedagógica que ocorre no dia a dia. É nesse contínuo processo de agir, refletir

e transformar-se que o trabalho colaborativo reconecta potencialidades dos professores, muitas vezes esquecidos, desprezados ao longo de suas trajetórias profissionais.

As novas abordagens da profissionalidade docente exigem um fortalecimento das dimensões coletivas e colaborativas, enfatizando a importância do trabalho em equipe e da intervenção conjunta em projetos educativos nas escolas. A profissão de professor não é exercida isoladamente. Contudo, é essencial aprender a integrar-se ao coletivo docente, em trabalhos colaborativos que promovam ações consistentes em inovação pedagógica e pesquisa, além de contribuir para a formação contínua dos professores.

O professor se forma também no trabalho, e não dá para pensar a formação de forma individualizada, desvinculada da realidade da escola; a formação e a prática docente devem ser compartilhadas, em proposta colaborativa de estudos entre iniciantes e experientes com reflexões realizadas com e pelos docentes.

Nesse sentido, foi possível identificar nos portfólios a potencialidade do trabalho colaborativo, a partir de depoimentos dos professores integrantes ao grupo de formação colaborativa que ocorria na escola.

O projeto favorece o agrupamento coletivo, situações de aprendizagens significativas, intervenções problematizadoras, escrever e tentar ler a própria escrita. Pode parecer pouco, mas é assim que se aprende, e isso faz da alfabetização um processo de análise e reflexão sobre a leitura e a escrita (P1HVDEJA, Professor S. L., s.d., n.p.)

Foi um grande prazer participar do produto final desse projeto tão importante com a turma da professora Nazaré. Os livros ficaram muito bem escritos, em que se vê claramente que as crianças estudaram e compreenderam características desse tipo de texto. O momento de ensinar as crianças a brincarem com as brincadeiras pesquisadas foi muito bom, explicavam os detalhes e auxiliavam os menores a participar. Meus alunos gostaram muito e participaram ativamente (P1HVDEJA, Professor M. F., s.d., n.p.)

Creio que auxiliou muito na questão da escrita. Partiu-se de um conhecimento obtido pela cultura, executado na ação de brincar. Neste projeto, porém oportunizou-se a verbalização das brincadeiras e a estruturação dentro de uma escrita sistematizada para haver entendimento de quem lerá (P1HVDEJA, Professor E. R. M., s.d., n.p.).

... correr, pular, cantar, brincar... somada à energia acumulada, faz daquele período um instante mágico. Felizes. É assim que sentem as crianças quando brincam ou jogam sem a preocupação de ganhar ou

perder, onde a diversão é o carro-chefe de uma festa que não tem, ou que, na opinião da maioria, não deveria ter hora para acabar (P3PB , Professor J. C. M, s. d, n.p.)

Ambos os depoimentos ressaltam a importância da colaboração entre turmas e o impacto positivo das vivências no aprendizado dos alunos. Através do compartilhamento de experiências e da criação conjunta, as crianças se tornam mais autônomas, engajadas e felizes no processo educativo. Os professores destacam os resultados finais (os livrinhos), mas também o processo de aprendizagem que envolve interação, criatividade e responsabilidade compartilhada. Essa abordagem reforça a ideia de que a educação deve ser um esforço coletivo, onde todos aprendem uns com os outros, promovendo um ambiente rico em trocas e descobertas.

Ao criarmos laços com nossos colegas docentes, fundamentados em projetos pedagógicos e institucionais colaborativos, estabelecemos um conjunto de elementos comuns que podem ser avaliados, estratégias a serem adotadas e desafios a serem enfrentados. É nesse ambiente escolar que, por meio de ações compartilhadas, tanto alunos quanto professores começam a se apropriar do conhecimento. É importante ressaltar que essa construção se baseia no conhecimento teórico, que serve como referência para a análise das práticas que estão sendo observadas, projetadas, experimentadas e vividas.

De acordo com Nóvoa (2023), é essencial reconhecer a importância dos diálogos em encontros profissionais que promovam a cooperação e colaboração entre professores. Imbernón (2009) apoia essa ideia, ao afirmar que é crucial estabelecer estruturas organizativas que incentivem a comunicação entre os educadores e o intercâmbio de experiências.

Contudo, reafirma-se nas ações da coordenadora pedagógica e no trabalho colaborativo entre professores, que a formação continuada, assim como a formação centrada na escola precisam fortalecer o diálogo, estabelecer vínculos, promover a troca de experiências, ser planejada coletivamente e nascer da avaliação contínua para que os professores se sintam valorizados e compreendidos em suas dificuldades, especialmente no início da docência. Esse apoio profissional proporciona segurança emocional, reduz a ansiedade, o estresse diário e aumenta a confiança nas decisões pedagógicas, pois os professores sabem que podem contar com uma rede de apoio.

O suporte contínuo dos colegas professores e a coordenação pedagógica nos grupos reflexivos colaborativos como espaços formativos, que qualificam a trajetória

profissional dos professores na escola e que permitem colocá-los em constante aprendizagem docente, decorrente do desenvolvimento, da reflexão e da crítica sobre si mesmos e sobre suas práticas, pode renovar o entusiasmo pela prática docente, impactar positivamente nas suas vidas e fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade escolar.

De acordo com Passos (2023, p. 167),

embora o cotidiano escolar se apresente como o espaço onde se evidenciam os saberes e as experiências dos professores, e onde eles tem a oportunidade de aprender, desaprender, estruturar novos aprendizados, realizar descobertas e sistematizar novas posturas de sua práxis, muitas vezes a complexidade e a instabilidade de contextos de trabalho do professor não o ajudam a olhar para o movimento desse cotidiano, bem como a sensibilizar-se para melhor compreender que a aprendizagem para ensinar é contínua e provocada pelos desafios postos por esse contexto e suas rotinas.

No entanto, diante da constatação das dificuldades que temos enfrentado no ambiente da escola, o que tem sido veiculado e se perpetua são alternativas de reconstrução ou de reforma do modelo educativo, a partir de uma lógica neoliberal voltada para as demandas econômicas que considera a escola como um espaço de adaptação do sujeito, com visão de escola que deve preparar sujeitos para uma boa performance de acordo com os acordos que são externos. Nesse modelo, o processo educativo se assemelha a processos de produção do capital, a processos mercadológicos.

Por isso, temos visto amplamente discussões acerca de soluções para educação e para formação de professores, com alternativas baseadas no aumento do controle, da supervisão, da intensificação da cobrança, da adoção de processos padronizados, métricas, sistemas de ensino e unidades didáticas. Quanto mais controlável, verificável e impessoal for o processo de controle, supostamente maior será a garantia da qualidade do ensino e da formação de professores.

Contudo, passamos a entender que a educação não pode alimentar as demandas provenientes do setor econômico, porque estas privilegiam única e exclusivamente outros interesses por vezes distantes daqueles de uma sociedade igualitária e democrática.

Um professor consciente do seu papel social precisa ter uma prática orientada pelos princípios da educação estética, de uma aula, de um trabalho decente e bonito. Precisamos pensar: a serviço de quem está a nossa prática pedagógica? Debater com

urgência e contrapor o discurso hegemônico, caminho possível na luta contra uma educação que pasteuriza, que desumaniza.

Entendemos que a escola tem apresentado problemas. Inclusive, é urgente que os processos de formação no Brasil sejam repensados e debatidos com franqueza, sobre as demandas que estão alinhadas a própria realidade educacional brasileira, com os princípios orientadores da formação humana, na direção de uma nova prática, que seja de fato mais transformadora, humanizadora.

Ao refletir sobre minhas experiências pessoais e práticas pedagógicas, aprofundo a compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem e fortaleço o desenvolvimento profissional docente. Essa abordagem permite que os professores se tornem protagonistas de suas formações, valorizem a singularidade de suas trajetórias e a riqueza das interações com seus pares.

Assim, ao promover um ambiente de diálogo e colaboração, as formações enriquecem o saber pedagógico individual e contribuem para a construção de uma cultura escolar colaborativa. Através dessa prática reflexiva, os professores enfrentam os desafios do cotidiano escolar com maior confiança, impactando positivamente a realidade educacional em que estão inseridos. É nesse ressignificar da docência que a sensibilidade proveniente das experiências se constituem.

Em conclusão, a formação inicial e continuada, a formação centrada na escola e os grupos formadores colaborativos revelam-se potencializadores para o desenvolvimento profissional dos professores. Refletir sobre a formação de professores é visualizar novos rumos para educação e, principalmente, começar a implementar esses caminhos. É essencial estar a par das práticas que estão sendo realizadas em diversas partes do mundo, escrever, partilhar, debater e experimentar. Somente por meio da pesquisa, de instituições de formação de professores dinâmicas e inspiradoras, e de professores inspiradores que conseguiremos preparar outros professores para o futuro.

Ser um profissional docente é, acima de tudo, ter um compromisso social, um compromisso com o futuro das crianças. A qualidade do ensino implica sempre um compromisso político, ético e moral.



Cometa

Renovando em mim
a perspectiva
de pesquisa constante

5 COMETA: RENOVANDO EM MIM A PERSPECTIVA DE PESQUISA CONSTANTE

A metáfora do *cometa* nas considerações finais se revela essencialmente significativa. Assim como um cometa traça uma trajetória luminosa pelo espaço, minha jornada como professora alfabetizadora é marcada por momentos de intensa reflexão e transformação que deixaram um rastro perdurável em minha prática pedagógica. Essas aprendizagens moldaram meu desenvolvimento profissional até aqui, mas também lançaram luz sobre os caminhos futuros que desejo percorrer. À medida que olho para frente proponho novas direções que visam enriquecer ainda mais minha atuação docente, permitindo que cada novo 'cometa' em minha trajetória ilumine o meu caminho, também o caminho dos meus alunos e de colegas professores. Assim a pesquisa não se torna apenas um reflexo do passado, mas uma bússola para possibilidades futuras na educação.

Ao olhar para o caminho percorrido, percebo que a pesquisa começou há muito tempo. Um tempo que não sei precisar, mas que certamente remete-se às brincadeiras da minha infância, às vivências em família e à minha relação com o ambiente da escola que frequentava todos os dias, sem nunca perder uma aula que não fosse por motivo muito justificável, o que fiz ao longo de toda a minha vida acadêmica.

Sem procurar encontrei a pesquisa ao olhar para mim mesma, na escuta, no afeto, na esperança de uma educação mais afetiva, libertadora, transformadora. Ao me ouvir, no reavivamento da memória percebi a importância da pesquisa para outros sujeitos, ao compreender o quão significativas foram as vivências proporcionadas por meus professores e por mim mesma na docência para o meu desenvolvimento profissional de professora alfabetizadora.

Fácil não foi. As compreensões surgiram no caminhar, ao participar das aulas no mestrado, na relação com professores e colegas, nas reflexões com minha orientadora, no desenrolar da pesquisa, sobretudo nos referenciais que me subsidiaram de conhecimentos mais específicos sobre vivência estética e desenvolvimento profissional docente.

As narrativas partilhadas nessa pesquisa revelaram que as experiências na família, nas formações, no trabalho colaborativo, assim como as vivenciadas na docência, foram constituindo a minha profissionalização de professora alfabetizadora, tanto no aspecto pessoal quando no social.

Na *estrela Sirius*: de pai a professor – o pai leitor voraz e contador de histórias despertou em mim o amor pelos livros e a importância das vivências na alfabetização, criando uma forte conexão entre o passado familiar e minha profissão.

Na *estrela Cadente*: de conhecimentos gerais aos conhecimentos específicos - A experiência prática reforçou a importância da integração entre teoria e prática no meu desenvolvimento. A busca por conhecimentos específicos me levou a refletir sobre métodos de ensino tradicionais e a explorar novas abordagens que priorizam o aluno.

Na *estrela Vênus*: de aluna a professora - considero que o trabalho colaborativo seja um ponto-chave no desenvolvimento de habilidades socioemocionais como empatia, comunicação e resolução de problemas. Ao atuar como mediadora, valorizo e motivo todos os alunos, ressalto também que as experiências vivenciadas tornam a aprendizagem mais significativa.

Nas *estrelas Três Marias*: de trabalho individual ao trabalho colaborativo - enfatizo a importância do trabalho colaborativo entre mim, os outros professores e a coordenação pedagógica, integrando formações contínuas, acompanhamento pedagógico e planejamento conjunto. Assim, conseguimos criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e humanizado, que beneficia tanto nós, professores, quanto nossos alunos, proporcionando uma educação transformadora.

Com base nos resultados, evidencio outras possíveis contribuições das vivências estéticas ao meu desenvolvimento profissional docente:

Processo Ensino-Aprendizagem – as vivências, podem promover um ambiente escolar mais acolhedor, potencializando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, proporcionando uma educação integral para a formação de sujeitos mais críticos, criativos, sensíveis;

Reflexividade – pode tornar o docente mais consciente sobre a importância da valorização cultural, a promoção da empatia e estímulo à reflexividade crítica;

Autoformação – incentiva explorar sua sensibilidade, criatividade e expressividade, elementos essenciais para uma atuação mais sensível e humanizada;

Relações interpessoais – promove o autoconhecimento e aprimora suas habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal. Também pode estimular a empatia, a compreensão das diferentes formas de expressão cultural e o respeito à diversidade;

Autonomia e emancipação do professor – estimula a reflexão crítica sobre os princípios de uma educação emancipatória, libertadora, transformadora, com sentido e significado, na perspectiva de um trabalho conjunto com os outros colegas para a renovação da profissão;

Desenvolvimento da sensibilidade – reflete sobre suas emoções, experiências e a pluralidade cultural dos alunos. Cultivam sensibilidades através da arte;

Formação humana – promove aprendizado em que a subjetividade é valorizada, permitindo que os professores desenvolvam uma consciência crítica sobre seu desenvolvimento profissional e a influência que exercem sobre o processo educativo.

Poder contribuir com outros professores em suas reflexões sobre os seus percursos na docência me realiza enquanto profissional comprometida com a educação pública. O estudo contribui para ampliar o conhecimento nessa área e estimular novas pesquisas autobiográficas que investiguem os docentes no contexto brasileiro.

Sendo assim, recomendo **Políticas Educacionais** que contribuam para o fortalecimento das vivências, por meio de programas e projetos educacionais que incentivem a integração da arte, da música, do teatro, da literatura e das demais manifestações artísticas no ambiente escolar e na comunidade; **Trabalho colaborativo** a fim de mitigar os desafios enfrentados por docentes em início de carreira, valorizar os conhecimentos e experiências acumulados por professores experientes, contribuir para um ambiente de aprendizado enriquecedor, gerar satisfação tanto para professores quanto para os alunos, integrar escolas às famílias e à comunidade, promovendo o desenvolvimento de sujeitos mais solidários e sensíveis, essenciais para a convivência humana; **Percursos Formativos** que priorizem a reflexão da prática e a educação estética na formação de professores, reconhecendo seu potencial transformador e humanizador; destaco também, a importância das instituições de ensino e dos programas de formação docente incorporarem a Educação Estética como um elemento central em seus currículos e práticas pedagógicas. Além de proporcionar espaços e momentos para que os professores explorem sua sensibilidade artística, desenvolvam sua criatividade e ampliem sua percepção para o crescimento profissional, para a qualidade do ensino o seu bem-estar e dos alunos.

As descobertas feitas nesta pesquisa andam longe de esgotarem-se, pois considero que essa experiência ainda irá reverberar em muitos sujeitos. Digo isso, porque assim como esse processo de escrita autobiográfica foi formador e transformador para mim, poderá ser também para outros docentes e pesquisadores.

A pesquisa exerce papel social, uma vez que pode trazer benefícios diretamente à docentes iniciantes e experientes, amenizar dilemas enfrentados na indução profissional e valorizar os conhecimentos construídos ao longo do desenvolvimento profissional docente. Poderá também trazer benefícios indiretos à aprendizagem dos alunos, ao possibilitar vivências que estimulem a criatividade, a ética, a apreciação da arte e da cultura ao processo de ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural.

Destaco ainda, a importância de novas pesquisas e práticas educacionais que dialoguem com o desenvolvimento profissional docente, visando fortalecer esse pilar essencial na educação contemporânea. A Educação Estética é uma necessidade premente para promover uma educação mais humanizada, sensível e transformadora em prol de todos os envolvidos no processo educacional.

É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o atual 'mercado da formação', sempre alimentado por um sentimento de 'desatualização' dos professores.

Por fim, quero seguir crescendo enquanto pessoa e profissional, com olhos abertos para a história que não contam sobre as vezes que fomos e somos silenciados diariamente nas escolas, pelas redes de ensino, na sociedade e pelo sistema.

Reconheço que nesses 33 anos de experiência na docência, lutei com lentes de empatia e compromisso com a equidade na escola pública, construída na escuta, no respeito e na luta por uma educação mais humanizada, justa e igualitária contra o véu que quiseram me colocar.

Carrego um legado que não é apenas meu, mas de todos e todas que vieram antes de mim, que foram fortes e resilientes. É com orgulho e ternura que concluo essa caminhada com consciência ético-afetiva e política, de formação e transformação.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena. M. Barreto; PASSEGGI. Maria da Conceição. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. *In*: SIMÃO, V.; FRISON; ABRAHÃO. **Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 53-71.
- ANDRÉ, Marli (org). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas: Papyrus, 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. Processos psicossociais na formação de professores; um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.
- BARUFFI, Mônica Maria; BRUNS, Juliana Pedroso; RAUSCH, Rita Buzzi. Educação estética na formação de professores na perspectiva vigotskiana. *In*: Anais do II Congresso Internacional de Ensino e Formação Docente. **Anais...Redenção** (CE) Unilab, 2022. Disponível em: <https://www.event3.com.br/anais/cief/528262-educacao-estetica-na-formacao-de-professores-na-perspectiva-vigotskiana/> . Acesso em: 18 nov. 2024.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. v. 1. (Obras escolhidas I). São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas I). São Paulo: Brasiliense, 1994. (publicação original em 1985).
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- BENJAMIN, Walter. A doutrina das semelhanças. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas I) 8. ed. ver. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 108-113.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. 1. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm . Acesso em: 23 maio 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11274.htm#:~:text=NR\)-,Art.,2%C2%BA%20desta%20Lei](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11274.htm#:~:text=NR)-,Art.,2%C2%BA%20desta%20Lei). Acesso

em: 20 maio 2024.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 30-46.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 7–17, 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1357> . Acesso em: 27 set. 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. 4. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão**: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995.

FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. *In*: GROSSI, E.P.; BORDIN, J. (org.). **Paixão de aprender**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 11-14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979 (Coleção educação e comunicação v.1.).

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985a.

FREIRE, Paulo. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. Projeto Pedagógico. *In*: FREIRE, Paulo (org.). **Educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1995. p. 41-88.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. 14. ed. São Paulo: Ed. Olho D'água, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Lilian Lopes Martin. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano o professor**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUSARI, José Cerchi. Formação continuada de educadores em escolas e em outras situações. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, et al. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 17 – 24.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, [S./], n. 8, jan.-abr./ 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação continuada no contexto da pandemia. *In*: II SEMFOR Seminário de Formação do CEFAPRO. **Anais [...]**, LIVE, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YFO8HOXvi88> . Acesso em 03 mar.2025.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado novas tendências**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** / [Silvana Cobucci Leite] 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14).

KOSIK, Karel. A práxis. *In*: KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 197-208.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, [S. l.], n. 8, p. 7-22, jan. /abr. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3zjj1nv> . Acesso em: 19 set. 2023.

MARIN VIADEL, Ricardo; RÓLDAN, Joaquín. Estructuras narrativas y argumentales en investigación: Fotografías Independientes, Series Fotográficas y FotoEnsayos. *In*: MARIN VIADEL, Ricardo; RÓLDAN, Joaquín. **Metodologías Artísticas de Investigación em Educação**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2012. (Cap. 3 - 5).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, A. M. M. R.; REYES, Claudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabeth Márcia; LIMA, Elson Fernandes; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, Roseli Rodrigues. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/279496294_Aprendizagem_da_docencia_a_lgumas_contribuicoes_de_L_S_Shulman . Acesso em: 05 maio 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 23-54

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Os sentidos da Alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *In*: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. [Anais]. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 27 abr. 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? *In*: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia Mariza Kuchenbecker (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: INEP; Passo Fundo; EdUPF, 2007. p. 155-167.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In*: NOVOA, Antonio. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 52-78.

NÓVOA, António. Os professores e a história da sua vida. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, António. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa, *in*: FAZENDA, Ivani Catarina. **Pesquisa em educação e transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995. p. 27- 43.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2000.

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

NÓVOA, António. **Pensar alunos, professores, escolas, políticas**. Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 2, n. 2, p. 7-17, jul./dez. 2012.

NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. **Libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Pedagógicos, 2023.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Injução Institucional e sedução autobiográfica: as faces auto poéticas e avaliativa dos memoriais. *In*: BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M.C. (org.). **Memorial acadêmico**: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. Natal: EDUFRN, 2011. p. 21-35.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas Formativas em Grupos Colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas: Papyrus, 2023. p. 165-188.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador Pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. 25-36.

PRADO, Guilherme do Val T.; FRAUENDORF Renata Barroso S.; CHAUTZ, Grace Carolina Chaves B. Inventário de Pesquisa: uma possibilidade de organização de dados da investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 08, p. 532-547, maio/ago. 2018.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 2008, 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus J. Contribuições do pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 620-641. ago. 2013. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3825> . Acesso em: 05 fev. 2025.

RAUSCH, Rita Buzzi; GIRARDI, Isabel Cristina Daueble; GERALDO, Andréia Roncáglio. Proposições de Marlí André à formação de professores. *In: TOLETTO, Susana Soares; RAUSCH, Rita Buzzi. Formação de professores: contribuições teóricas de mulheres pesquisadoras do Brasil.* Joinville, UNIVILLE, 2024, p. 154-183.

RAUSCH, Rita Buzzi; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Vigotski e a formação estética de professores: diálogos com a produção científica no Brasil. **Acta Scientiarum. Education**, [S.l.], v. 46, e61378, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/download/61378/751375157770/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

RONCHETTI, Diva, A. S. A força do ato de perguntar na ação reflexiva. 1999. *In: FAZENDA, Ivani Catarina. A virtude da força nas práticas interdisciplinares.* São Paulo: Papirus. p. 105-117.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Arte e desenvolvimento estético na escola. *In: PINO, Angel; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar (org.). Cultura, escola e educação criadora: formação estética do ser humano.* Curitiba: CRV, 2010. p. 171-184.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p.196-229, dez. 2014.

SOARES, Magda. **Instâncias de produção e instâncias de socialização do conhecimento**: a pesquisa nos cursos de pós-graduação em educação e os trabalhos e comunicações apresentados nos GTs da ANPED. Trabalho encomendado apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997.

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

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26º Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. "Não existe um currículo no Brasil" - Entrevista concedida a Sara Mourão Monteiro e Maria Zélia Versiani Machado. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, n. 107, p. 5-13, set./out. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, Magda. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?** Entrevista no canal Futura. 08 set. 2020. Disponível em

<https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-apandemia/> . Acesso em: 10 nov. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOASSA, Gisele; SOUZA, Proença Rebello de, Marilene. **As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski** *Psicologia USP*, vol. 21, núm. 4, outubro-diciembre, Instituto de Psicologia. São Paulo, Brasil, 2010, pp. 757-779.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2010.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. A inserção profissional na docência. *In*: VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012. p. 121-144.

VAILLANT, Denise.; MARCELO, Carlos. **El abc y d de la formación docente**. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **As bases da pedologia**. Leningrado: Editora Instituto Pedagógico de Leningrado, 1935.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **O significado histórico da crise na psicologia**: uma investigação metodológica. As obras escolhidas de Vigotski. [S.l.]: Editora Plenum Press, 1987. Tradução: Reinaldo Pedreira Cerqueira da silva. Disponível em: <https://www.marxists.org/portuques/biblioteca.htm> . Acesso: 19 mar. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escolhidas**. v. 3. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia Pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2004. (Col. Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. *In*: COLE, Michael; JOHNSTEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. (org). Trad. José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A questão do meio na pedagogia (Trad. M. P. Vinha). **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2018.

APÊNDICES

MEMORIAL - Histórias que me afetam e se entrelaçam

APENDICÊ A – ANTECEDENTE *ESTRELA SIRIUS*

De Pai a Professor

Natural de Santa Catarina, do município de Araranguá, nascida em 12 de agosto de mil novecentos e setenta e um, na casa de Dona Maria – parteira – eu, Nazaré Costa, sou a terceira de um total de quatro filhos de Ariovaldo Felicidade Costa, professor do Ensino Primário e de Avanir Antunes Costa, dona de casa.

A década de meu nascimento, no Brasil, foi marcada por manifestações populares contra a ditadura militar. Foram fixadas as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada Nova LDB (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), que tinha por objetivo principal proporcionar aos estudantes a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades vocativas, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Meus pais, nos contatos que tinham com os moradores da comunidade, mencionavam a importância das pessoas se conscientizarem sobre a situação política e econômica do Brasil. Por serem reconhecidos como autoridades na comunidade, suas falas sensibilizavam e mobilizavam as pessoas, despertando a percepção e o desejo de transformar a realidade.

Fui crescendo e sendo formada num ambiente nacionalmente marcado por reivindicações, traço que considero estar intrínseco no meu jeito de ser, pensar e de agir.

Na década de setenta, a situação financeira de minha família era bem humilde, a entrega de energia elétrica não era para todos da comunidade. Não tínhamos televisão, o meio de comunicação que possuíamos para nos informarmos dos

acontecimentos no Brasil e no mundo era o rádio de pilhas, onde meu pai ouvia diariamente a voz do Brasil, para ter acesso às notícias do período da ditadura militar. Além de ouvir notícias pelo rádio, meu pai lia diariamente os inesquecíveis livros de bolso, muitas vezes à noite, sob a luz de lamparina.

Aos seis anos, como quem espera algo valioso, após as férias de meu pai e meus dois irmãos, ingressei na primeira série da Escola Isolada Costa do Rio Canoas, na comunidade Beira Rio, Município de São João do Sul – SC. Uma semana depois nasce meu terceiro irmão, o caçula da família. A vontade de aprender a ler e escrever aumentava a cada dia, tive meu pai como professor.

No ano em que ingressei na escola, o presidente do Brasil era Ernesto Geisel, governo marcado pelo congelamento dos salários, revolta, crise econômica e manifestações populares, como os protestos de sindicatos, principalmente na região do ABC paulista. Nesta época, operários já se organizavam através de greves, reivindicando melhores salários. Em mil novecentos e setenta e oito, Lula (Luiz Inácio da Silva) tornou-se famoso ao liderar o sindicato dos metalúrgicos em São Paulo, mobilizando milhares de trabalhadores com campanhas pela anistia e eleições diretas.

Na memória, carregou o caminho percorrido a pé, de aproximadamente quatro quilômetros, ida e volta, de casa até a escola, diariamente, na companhia de meu pai e meus dois irmãos mais velhos. Da Escola de madeira, com apenas uma sala, uma área coberta e uma pequena cozinha, recordo-me com afeto, do professor - pai ministrando as aulas para quatro séries juntas, de dividir a carteira escolar com colegas; da satisfação em conseguir realizar as atividades propostas; do desejo de aprender a ler e escrever, do medo de não conseguir fazer como o professor orientava e da vergonha que sentia dos colegas, quando era chamada para responder perguntas na oralidade ou no quadro; da alegria sentida ao encerrar o ano letivo e receber junto dos colegas a notícia de que havia sido aprovada para o ano seguinte.

A estrada era estreita, de chão batido, onde circulavam poucos meios de transporte, carros de boi, bicicletas e carroças. Na época, os carros de passeio, motos e máquinas agrícolas, eram de posse de poucos moradores da comunidade. A distância entre uma casa e outra, a paisagem deslumbrante carregada de árvores nativas e frutíferas, o rio Canoas, que separa os municípios de Praia Grande e São João do Sul, compunham parte do trajeto, com o desafio da travessia por uma ponte pênsil, usada somente por pedestres, ciclistas e motociclistas. Para mim, a travessia era causa de muito medo, pois a construção de madeira com as laterais de arame,

em dias de chuva ficava escorregadia e, de tempos em tempos, as tábuas do chão quebravam, os arames da proteção lateral arrebentavam, atravessar tornava-se mais difícil por não ter em que segurar para me equilibrar. Em dias de fortes chuvas, a passagem era inviabilizada e as aulas suspensas.

Os primeiros saberes referentes à leitura e escrita me foram construídos no aconchego do lar, com a minha mãe e irmãos. Por minha curiosidade e insistência, enquanto minha mãe auxiliava meus irmãos nas tarefas escolares, resolveu ensinar-me também as letras, a escrever meu próprio nome e algumas palavras.

Ao iniciar os estudos, já apresentava alguns saberes sobre leitura e escrita que me auxiliaram. Ter o pai como professor não foi tarefa fácil para uma criança de seis anos, onde todos os colegas de sala e a própria comunidade o tinham como autoridade.

Difícil também para o pai – professor, pois havia quatro séries reunidas e alfabetizar os que estavam iniciando tomava tempo. Alguns colegas ainda não sabiam segurar o lápis e usar o caderno, presenciei a paciência com que meu pai – professor segurava a mão para ensinar o traçado das letras, enquanto outros mais velhos já sabiam muito bem ler e escrever.

Experiências de leitura e a escrita estavam sempre presentes, diariamente, em nossa casa, e foram vivenciadas, seja pelo pai leitor de livros e almanaques, e escritor, que ao findar as tardes, de posse do seu material, preparava as aulas para os dias seguintes e escrevia poemas. Vez ou outra escrevia, também, versos em quadrinhas para cada um dos filhos. Ele tinha uma letra invejável! Assim como pela mãe, ao nos auxiliar nas tarefas da escola para casa, nas leituras das receitas usadas para fazer bolos para o café da tarde e nas escritas de bilhetes para comunicar algo quando precisava sair e nós estávamos na escola.

O professor - pai que me afeta, deixou suas marcas e ajudou a constituir a professora que sou: influenciada por contextos sociais, políticos, culturais e econômicos. Foi um pouco tenso o início do processo de alfabetização, por ser tímida e me sentir envergonhada, no entanto, já sabia realizar algumas atividades que o professor solicitava.

Com o tempo, criei vínculo com colegas e me encantei pelo saber escolar, lá podia usar a cartilha, recurso que minha mãe não tinha ao me ensinar em casa.

O método analítico com o qual fui alfabetizada, era muito bem-conceituado na época. Aprendido pelo pai - professor no curso Normal, consistia em partir de uma

história e desta se retirava uma frase, da frase uma palavra, até chegar à sílaba. Utilizava para aplicação do método, a cartilha *Barquinho Amarelo*.

Como motivação para a participação da aula, nós alunos fazíamos barquinhos de papel, pintávamos-os de amarelo e éramos induzidos a fazer uma atividade em que cada um carregava o seu barquinho, falando uma palavra que começasse com uma sílaba. Exemplo: '*ba! Meu barquinho carrega batata*'.

Na sequência, partíamos para o texto, que trago aqui registrado:

Marcelo faz um barquinho.
Marcelo faz um barquinho de papel.
Marcelo diz: Olhe o meu barquinho!
Rosinha diz: - Um barquinho amarelo. Que beleza!

Ao revisitar a cartilha, veio-me à memória as histórias que escrevia, que reproduziam o mesmo formato e estrutura dos textos da cartilha. Ex: 'Pedro tem uma bola. A bola de Pedro é feita de couro. Que bola bonita!' Na época, não sabia fazer diferente, e com a aprovação do pai - professor, nem imaginava as dificuldades que encontraria no futuro. O que me preocupa é que hoje, após quatro décadas, ao entrar em algumas salas de aula de alfabetização, ainda encontramos muitos textos parecidos com estes, que acabam por boicotar o conhecimento das crianças.

Por hora, cabe aqui uma pequena pausa para reflexão. No primeiro olhar, temos a impressão de que os alunos participam da aula de forma ativa e reflexiva com a aplicação do método. Porém, ao analisar, é evidente que se trata de um método indutivo, uma vez que as atividades realizadas se destinam a um fim pronto e acabado, prevalece o que o professor já havia planejado como alvo de estudo.

Assim, a participação da criança torna-se mera repetição, no final prevalece o texto elaborado pelo professor, que de forma ingênua, pensa ter feito uma produção coletiva. Outro fato importante é a mensagem, que nos faz entender o porquê de nossas dificuldades ao sermos convidados a escrever um texto, revelado pela formação inicial baseada na escrita de frases curtas, que tinham por objetivo trabalhar famílias silábicas, sem a preocupação com o texto, enquanto fonte de informação.

Lembro-me da sala de aula com detalhes, do professor fazendo leituras diariamente e por vezes contava histórias do Pedro Malasartes. Nas aulas de educação física que aconteciam no pátio, ministradas pelo mesmo professor, recordo-me que brincávamos de roda, passar anel, mata soldado, peteca (confeccionada pelos alunos, utilizando penas de pato e sabugos de milho), de pular elástico...

Do recreio, lembro-me da merenda (sopa de feijão, macarrão com sardinha, salada com as verduras cultivadas na horta, pelos próprios alunos, do mingau de chocolate e baunilha) tudo elaborado pelo pai - professor. Após os alunos terem se alimentado, as meninas maiores lavavam a louça e deixavam a cozinha organizada. Era uma alegria ser escolhida pelo professor - pai para essa tarefa. Das brincadeiras, recordo-me dos amigos pulando amarelinha, brincando de mata soldado, pulando elástico, brincadeiras de roda e esconde-esconde.

Ao retornar para casa, após o almoço singelo, uns minutos de descanso e logo me reunia com os irmãos e minha mãe para realizar as tarefas da escola encaminhadas para casa. O pai - professor não se envolvia neste momento, sua função de ensinar os conhecimentos específicos era exclusivamente na escola. A mãe era a responsável para o auxiliar e orientar nas dificuldades encontradas. Com frequência, ao findar as tardes, o pai de posse do seu material, preparava as aulas para os dias seguintes, neste momento os filhos não deveriam se aproximar da mesa, tinham acesso aos materiais das aulas apenas na escola.

Durante as noites, como não possuíamos luz elétrica em casa, o pai ouvia a voz do Brasil, fazia leituras de almanaques e livros de bolso à luz de lamparina. Pelo menos uma vez por semana, ele se reunia com algumas pessoas da comunidade para conversar sobre a situação política e econômica do país. Meu pai, o professor, era visto como um homem muito inteligente e respeitado por todos. Os encontros iam até tarde da noite, meu pai não desistia de orientá-los sobre a necessidade de conhecerem a realidade brasileira.

Em dias de chuva, recordo-me dele desenhando e colorindo lindos desenhos, momento quando todos poderíamos participar e aprender a desenhar juntos. Ainda que não nos fosse permitido ver o que era preparado para as aulas, sempre ouvíamos conversas dele com minha mãe e com outros adultos, de que a mudança no Brasil aconteceria pela união do povo. Àquela altura, ainda não entendíamos que mudança seria.

As Artes sempre estiveram presentes em minha casa, ainda com recursos escassos, meus pais possibilitavam experiências com instrumentos musicais e vivências. Recordo-me de momentos em que meus pais ouviam rádio e cantavam juntos, enquanto meu pai confeccionava instrumentos de percussão como reco-reco, pandeiro, cuíca e xequerê, com o auxílio da minha mãe. Meu pai tocava vários

instrumentos de percussão, eu achava lindo, eram momentos de muita felicidade para todos nós.

As matérias curriculares daquele momento histórico eram: Língua Portuguesa, Educação Física (ministrada pelo mesmo professor), Educação Artística, Matemática, Integração Social, Iniciação a Ciências e Programas de Saúde. O professor era quem determinava o tempo para cada matéria, dando sempre mais ênfase à Língua Portuguesa e à Matemática, não havendo uma correlação entre um conteúdo e outro.

Nas aulas de Educação Artística, com poucos recursos e com muita criatividade, o professor nos ensinava a desenhar, pintar, confeccionar brinquedos e instrumentos musicais, como tínhamos poucas habilidades, ele fazia em casa e levava para mostrar e para brincarmos, meu pai sempre foi fascinado por instrumentos de percussão. De casa, recordo-me do pai construindo instrumentos, quando prontos, desenhava e a mãe coloria os lindos desenhos pintando-os com tintas extraídas da natureza, momento que todos nós poderíamos participar e aprender. A alegria dele era quando no rádio tocava um samba, assim poderia acompanhar a música tocando o instrumento criado por eles. Por vez ou outra, o pai professor levava o rádio de pilhas para escola para ouvirmos músicas.

Nossa casa sempre foi local de encontro de pessoas adultas, que se reuniam e ficavam horas conversando, meu pai gostava muito de política, explicava a eles as condições do Brasil, muitos deles analfabetos, ouviam atentamente e participavam das conversas. Penso que eles gostavam de ouvir meu pai, pois sempre voltavam e levavam colheitas da roça como presentes para minha mãe preparar para nossa alimentação.

Durante todo o ensino primário, a organização da escola permaneceu a mesma. Fazíamos fila para entrar, sentávamo-nos em pares, uns atrás dos outros, em fila dupla e realizávamos mais atividades individuais do que coletivas. Esta falta de mudança quanto à metodologia das aulas e à organização da escola, pode ser reflexo da falta de interação entre os dirigentes e profissionais, assim como a falta de espaço para estudo e reflexão dos professores no calendário escolar, pois quando ocorriam, segundo relato do professor - pai, era para lembrar as normas e preenchimento de documentações que por todos deveriam ser seguidos.

Sempre que se coloca em foco a formação de professores, é fundamental contextualizá-la no tempo, considerando o conjunto de variáveis que interferem na qualidade de aprendizagem dos alunos. Geralmente, naquele período, os professores

passavam por um curso *Normal* ou *Normal de Férias*, que nem sempre os habilitava adequadamente para o exercício profissional e não eram proporcionadas, ao longo da carreira, formações continuadas e orientações pedagógicas para se constituir ou manter professores.

As reuniões eram, em média, duas por ano e tratavam praticamente de orientações administrativas, pois os professores de escola isolada e multisseriada eram responsáveis pela matrícula, execução das aulas, merenda, documentação de boletins e históricos escolares.

Nessas condições, manter-se professor era um ato de valentia, pois para garantir aos alunos o direito de ler e escrever, não era assegurado aos professores, ao longo da carreira, o direito de aprender a ensiná-los.

Hoje sabemos que a formação inicial de professores não garante, por si só, a qualidade da educação escolar, mas é uma condição indispensável.

Quando criança, já me imaginava professora, nas brincadeiras demonstrava meu desejo com as bonecas (alunas) construídas com paninhos e sabugo de milho, a sala de aula montada com carteiras de tijolos, cadeiras de pedras e uma madeira para fazer de quadro. Nas sextas-feiras, o professor deixava levar para casa os toquinhos de giz para brincar de escolinha. Com o cenário todo montado, iniciava a aula. Meus irmãos pouco participavam desses momentos, gostavam mais de brincar nas árvores, correr e jogar futebol. Na época, não tinha consciência que aquela brincadeira de 'faz de conta' seria refletida na escolha da profissão.

Estudei na mesma escola até completar a quarta série. Ao final do ano, a angústia tomou conta nas férias, pois para o ano seguinte, precisava trocar de escola.

Com uma sala cheia de colegas da mesma série e um professor para cada matéria; aos dez anos, no ano de 1982, acompanhada de dois irmãos mais velhos, ingressei na quinta série de uma escola maior, a Escola Básica Abel Esteves de Aguiar, na comunidade de Cachoeira, município de Praia Grande, Santa Catarina.

Diariamente, percorríamos o trajeto de oito quilômetros a pé, para ir à escola e voltar para casa. Lembro-me ainda do quão difícil era o trajeto em dias quentes de verão e nos dias frios de inverno.

Sempre na companhia dos irmãos, permaneci firme no propósito de que, naquele momento, ainda era dos meus pais proporcionar estudos para futuramente termos melhores condições de vida e trabalho. O trajeto longo, a escola nova, novos colegas e vários professores, foram os primeiros desafios encontrados.

Lembro-me com carinho e admiração da diretora, Dona Venina Maria Peres Benedete, uma senhora bonita e elegante, sempre muito gentil e educada ao se dirigir aos alunos e professores, profissional preocupada e muito dedicada na sua função.

Na quinta série, não foi fácil participar das propostas das aulas por conta da timidez, mas permanecia me encorajando a cada encontro. Trago na memória e no coração lembranças afetivas da professora de Língua Portuguesa, que mesmo com todas as dificuldades que eu estava enfrentando, principalmente de socialização, por ter frequentado apenas uma Escola Isolada, com o pai professor, dona Janete não desistiu de propor atividades para me motivar a participar das aulas, de forma que eu me sentisse confortável e segura em realizá-las. A professora solicitava a leitura coletiva em voz alta para todos os alunos, como eu não me encorajava em fazer no coletivo, ela ficava comigo na hora do recreio para que eu a realizasse somente a ela. Recordo-me de que somente depois das férias, consegui realizar as leituras de forma espontânea. Sabia ler, mesmo assim, sentia-me envergonhada. Da professora de Ciências, dona Celi, lembro com saudades das experiências que fazíamos na horta e no pátio da escola.

O professor de Educação Física (*in memoriam*), Oscar, carinhoso e atento, era professor dos meninos, mas estava sempre disposto a colaborar com todos. Nas aulas de Educação Física, as meninas eram separadas dos meninos, cobravam rigorosamente o uso de um uniforme para assistir às aulas em sala de aula e outro para práticas na Educação Física.

Em três irmãos, as condições financeiras de minha família eram precárias, então, eu usava os uniformes que não serviam mais para meus irmãos. Não me recordo de ter ganho uniforme novo de meus pais em todo meu percurso na Educação Básica.

Da escola, revisito ainda as aulas de Preparação Para o Trabalho, em que as meninas faziam trabalhos manuais, como bordado, crochê, costura, pintura, enquanto os meninos cultivavam verduras na horta e as plantas do jardim.

Do recreio, a merenda saborosa e a cozinheira, querida por todos. Nos servíamos diariamente com o lanche da merenda, pois o caminho de volta era longo e sentíamos fome.

Em dias de inverno, chegávamos em casa quando escuro.

Participávamos das atividades em classe e, também, de todas as atividades extraclasse. Uma vez por semana, como rotina fixa, reuniam-se todos os alunos e

professores em frente à escola, em posição de respeito, para cantarmos os hinos. Normalmente, dois estudantes eram escolhidos para hastear as bandeiras e outros dois para fazer uma leitura.

No sexto ano, fui convidada a participar destas atividades coletivas, fazendo leituras ou hasteando as bandeiras. Poder participar das atividades escolares e dos desfiles em 'Sete de Setembro' era prazeroso, aguardávamos ansiosos a data que reunia estudantes de todas as séries. Alguns tocavam na fanfarra e outros constituíam os pelotões de desfile. Era o dia que mais reunia pessoas na rua da comunidade para prestigiar a passagem dos alunos.

Estudei nessa escola até concluir a sexta série.

Aos doze anos, por falta de escola para meu irmão mais velho, ainda nas férias de janeiro, regressei com toda a família para nossa cidade natal, em busca de melhores condições de estudos e de vida, onde fui matriculada no Colégio Normal de Araranguá - SC.

Com aulas nos três turnos, o colégio era enorme, comparado aos dois anteriores em que havia estudado. A escola, para minha família, representava a possibilidade de melhores oportunidades para aqueles que por lá passavam.

A partir daquele momento, os sonhos de adolescente e as brincadeiras de criança precisaram ser divididos com os afazeres da casa, os cuidados com o irmão mais novo e os estudos, pois minha mãe, mulher de garra e determinação, passaria a trabalhar fora para ajudar nas despesas de casa. Mais tarde, voltou a estudar e também se formou professora.

No retorno das férias, nova adaptação, cidade, colegas e professores. Neste período, um pouco mais desinibida, logo fiz amigos e me senti bem acolhida na nova turma, onde todos já estudavam juntos havia, pelo menos, dois anos. A adaptação tanto na cidade, quanto na escola foi tranquila, venci a barreira e em seis de dezembro de mil novecentos e oitenta e cinco, conclui o 1º Grau.

Os componentes curriculares daquele momento histórico eram: Língua Portuguesa; Educação Física; Educação Artística; Matemática; Integração Social; Ciências e Programas de Saúde; e Preparação Para o Trabalho. A maior carga horária era destinada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A escola seguia um regulamento dividido em três capítulos, sendo:

I – Da caderneta – a) Meio de comunicação entre pais ou responsáveis e a escola; b) Registrar frequência, avaliação e o acompanhamento do aluno.

II - Dos deveres do aluno – a) Proceder segundo as normas da boa educação, dentro e fora do estabelecimento; b) Aplicar-se aos estudos, frequentando as aulas e todos os atos escolares, executando as atividades que lhe foram prescritas; c) Tratar com urbanidade e respeito professores, funcionários e colegas; d) Apresentar-se à secretaria da escola sempre que chegar atrasado ou necessitar retirar-se da escola.

III - Da frequência – Será obrigatório a frequência às aulas e a todas as atividades escolares; b) A frequência às aulas, bem como todas as atividades escolares será computada do primeiro ao último dia do ano letivo; c) A Lei 5.692/71, Art. 14, Parágrafo 3º determina que: “Ter-se-á como aprovado quanto a assiduidade: O aluno com frequência inferior a 75% que tenha tido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções, adotadas pelo estabelecimento; o aluno com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido pelo sistema estadual de ensino e que demonstra melhora de aproveitamento após estudos a título de recuperação.”

Ao fazer uma análise atual, percebe-se que naquele momento, na escola primava-se pelos deveres, já que os direitos nem ao menos eram citados na própria caderneta escolar. Dentro dos deveres, ao referir-se aos estudos, todos os alunos eram tidos como homogêneos, sem mencionar haver flexibilidade, considerando a realidade local ou individual.

A caderneta era vista como um documento pertencente à escola, não ao aluno, nesta eram registrados todos os seus passos, inclusive o seu comportamento, que seria avaliado na hora de registrar as notas.

A estrutura física da escola era constituída por longos corredores, com salas de aula dos dois lados. Nas trocas de aulas, quando o professor se retirava da sala, até que chegasse o próximo professor, era comum os estudantes se levantarem. Os que se atreviam a sair da sala, eram vistos pelo inspetor escolar ou pela temida diretora, dona Rutina, que também era professora de Língua Portuguesa da minha turma. Estes registros compunham também as anotações das cadernetas.

Este caráter controlador intimidava os alunos, assim, os que apresentavam dificuldades na aprendizagem adquiriam verdadeira aversão à caderneta. Por hora, neste aspecto obtivemos progresso, as escolas de hoje apresentam as notas sem muitas formalidades, apesar de muitos dos aspectos já citados ainda serem considerados por muitos professores ao avaliar.

A frequência era vista com tanta importância, que merecia destaque dentro do quadro de normas sendo que o aluno era obrigado a participar até mesmo de

atividades extraclasse, se a escola assim determinasse, ou então seria prejudicado. Nas décadas de setenta e oitenta, era elevado o índice de abandono e de reprovação escolar.

Hoje, ciente desta rigidez, a escola procura caminhos para resgatar no espaço a motivação, com atividades prazerosas, instigando a participação. Normas são necessárias num convívio social, mas estas podem e devem ser construídas no coletivo.

O conhecimento era explicitamente fragmentado, cada disciplina tinha a sua hora, e uma não deveria interferir na outra. Éramos tratados como objetos de aprendizagens, que estávamos prontos para aprender, já que não havia mais tempo para brincadeiras, demonstrações afetivas e sensíveis às necessidades de cada aluno e/ou professor. Cada qual queria dar conta do seu conteúdo, quanto menos perguntas, melhor.

As aulas aconteciam praticamente da mesma forma, na maioria dos encontros diários. Nas várias áreas do conhecimento, os professores seguiam os livros didáticos. Na época, não havia distribuição de livros didáticos pelo Ministério da Educação, comprá-los era tarefa difícil para meus pais, eu e minha irmã dividíamos o mesmo material.

Hoje percebo que a escola considerava bom o aluno estabelecendo como critério, notas e comportamento. A análise do comportamento era fundamental na hora de avaliar, trago em minha memória muitos amigos com notas boas que eram prejudicados por serem falantes e/ou inquietos. Na década de oitenta, a avaliação era feita pela observação constante do aluno com aplicação de testes, provas, trabalhos individuais ou em grupos, pesquisas bibliográficas, tarefas, atividades em classe através de notas de um a dez, e conceitos (S) Sempre, (QS) Quase Sempre ou (R) Raramente, para hábitos, atitudes e habilidades. Porém, o que mais pesava era a nota da prova final. Dentro de uma visão quantitativa, o processo de aprendizagem era desconsiderado, o considerado era o produto final.

Durante minha passagem por lá, não tive problemas, era boa aluna e assídua. Em seis de dezembro de mil novecentos e oitenta e cinco, concluí o primeiro grau.

Ao findar o ano, chegou a hora de deixar bons amigos e optar pelo curso a seguir. Encerrou-se uma etapa, iniciou-se outra, fundamentada em muitos sonhos e algumas incertezas.

De lá, guardo muitas memórias afetivas de alguns dos professores, que mesmo diante das dificuldades, empenhavam-se em cumprir o seu papel. Guardo com carinho, a forma como conduziam as aulas e o trato conosco. Alguns ainda tenho contato até os dias atuais, por serem moradores da mesma cidade e colegas de profissão dos meus pais. Primeira etapa, concluída!

APENDICÊ B – BASE *ESTRELA CADENTE*
De Conhecimentos Anteriores a Conhecimentos Profissionais

Contar minhas histórias, relatar experiências e reviver memórias significativas, me permite refletir. Esse processo de narração não apenas traz à tona eventos marcantes da vida, mas também pode promover transformações na maneira como me percebo como ser humano. Além disso, essa reflexão influencia minhas relações com os outros e a compreensão do mundo ao meu redor.

Em 1986, aos quatorze anos, querendo conquistar o mundo, frequentei o primeiro ano do Segundo Grau, no curso Educação Geral, no Colégio Normal de Araranguá. Minha primeira experiência na docência foi como estagiária na Fundação Catarinense do Bem-estar do Menor (Fucabem), que funcionava em uma casinha de madeira, no pátio da *Escola Básica Dolvina Leite de Medeiros*, na cidade de Araranguá, SC. Lá, atendia no contraturno escolar, estudantes de sete a dez anos, que apresentavam dificuldades de aprendizagem, baixa renda e vulnerabilidade social. Auxiliava estudantes nas tarefas escolares e a desenvolver outras habilidades manuais, como: crochê, tricô, pinturas em tecido e vidro; leituras e brincadeiras. A função desempenhada naqueles anos foi fundamental para a escolha de minha profissão. Vi no estágio, pouco remunerado, uma oportunidade para prosseguir nos estudos.

Paralelo ao estágio, cursei datilografia, saber importante para a época. Devido às condições financeiras da família não possibilitarem pagar faculdade para quatro filhos, logo percebi que precisaria iniciar um trabalho mais bem remunerado para juntar dinheiro e iniciar a faculdade, quando concluísse o segundo grau.

Aos quinze anos, ingressei no curso de Magistério, talvez esse tenha sido um dos períodos mais marcantes de minha formação. Tive excelentes professores, na maioria engajados com sindicato, lutadores pelos direitos dos trabalhadores em Educação. Com eles, comecei a perceber valores como: dignidade, companheirismo, solidariedade, resistência e luta, aspectos que não havia percebido entre os professores anteriores pelos quais fui acompanhada até a 8ª série. Talvez por conta do regime de governo militar que regia o país.

Cursar Magistério naquela época, significava a busca por uma formação profissional mais sólida. Aquela criança que um dia brincou e sonhou ser professora renasce com toda força em meu interior. Após dar início ao curso, decepções pairavam sobre mim, pois já podia conectar teoria e prática, mas observava no falar e agir de alguns professores, uma concepção de Educação impregnada de valores conservadores, que desconsideravam a nossa realidade de futuros professores.

No Magistério, deparei-me com o enfoque técnico linear de alguns docentes. Hoje, munida de outros saberes, busco analisá-los e ao vasculhar minhas lembranças, encontro no fazer pedagógico de alguns, apenas a preocupação em formar profissionais homogêneos na forma de pensar e agir. Ao olhar por outro ângulo, percebo que tive o privilégio de ser afetada por boa parte de meus professores, que em suas propostas de estudos proporcionavam reflexões para melhor compreendermos o mundo e as relações sociais que nos constituíam, boa parte deles, amigos de meus pais, que frequentavam e ainda frequentam a casa deles para conversar sobre conjuntura nacional e internacional. Profissionais conscientes de seus papéis na sociedade, sindicalizados, comprometidos com a ética e a política. As professoras e professores do Magistério, desde cedo, apresentaram-me grandes líderes como Marx e Freire. Por vezes, suas aulas aconteciam em formato quase que de uma assembleia geral, onde nós estudantes, na sua maioria jovens moças, ouvíamos atentamente e tentávamos entender sobre a profissão que havíamos escolhido para vida, e que logo estaríamos trabalhando ao lado deles.

A forma como os professores nos acolhiam e suas propostas de atividades nos motivavam a participarmos intensamente das aulas. Naquele momento, não tive a consciência que suas intervenções estéticas que me tiravam da zona de conforto, para além de refletir, afetaram-me positivamente para toda vida, e que por muitas vezes, ainda acesso na memória para o exercício da profissão. Nos três anos de Magistério, fui privilegiada com os saberes de professores críticos e reflexivos que me possibilitaram refletir e compreender de qual lado da população e da política eu deveria estar.

Naquele momento, não tinha a consciência de que eram experiências estéticas que me afetavam, que ficariam registradas para sempre na minha memória e que, por muitas vezes, acessei no exercício da docência. Trago como exemplos, a professora de Educação Física, que encorajava todos os alunos, independente do biotipo, a participar das aulas, pois o corpo, o movimento, a fala, a escuta e os sentimentos,

estavam presentes em todos os encontros; o professor de economia (mais tarde também professor na faculdade), que nos alertava sobre a situação econômica do mundo que refletia diretamente em nosso país e cidade; do professor de sociologia, dotado de muitos saberes, possibilitava-nos debates e análise de conjuntura da política nacional e internacional, que nos levava para além da sala de aula, praticamente em todas as aulas; do professor de história, que assim como os demais, resgatava a história de lutas de homens e mulheres sobre os direitos garantidos e a importância da participação da massa em movimentos sociais; da professora de arte, que nos tirava de sala para participarmos das aulas no pátio e pelo centro da cidade, visitando igreja, jardins e cinema (privilegio de poucos naquela época); da professora de biologia, exímia desenhista, com sua didática invejável, conseguia, com calma e tranquilidade, coordenar os trabalhos em grupos que aconteciam no laboratório

Ao narrar sobre este momento educacional que marca o início do meu desenvolvimento profissional, procuro enriquecer minha fala de vivências permeadas por experiências estéticas. No Magistério, fui privilegiada com compartilhamento de saberes por professores críticos e reflexivos que contribuíram para eu avançar nas minhas aprendizagens sobre a concepção de homem e sociedade. Muitas vezes permeada por conflitos interiores, contradições de alguns professores, fui me constituindo na profissão escolhida, professora.

Na maioria das disciplinas já havia a preocupação em desenvolver o senso crítico nos alunos, sendo assim, estudávamos os conteúdos e eu os relacionava com a minha vivência em família. Filha de pai, professor primário, de mãe, merendeira em uma escola pública estadual e secretária do Sindicato dos Profissionais em Educação de Santa Catarina (SINTE), tive a oportunidade de sonhar com dias melhores. Entendo, contudo que foram nesses espaços de convivência que meu olhar se voltou para a profissão, pois era com eles que vivenciava muitos dos exemplos trazidos pelos professores, que por hora produziam transformações pessoais e, conseqüentemente, mudanças sociais.

Durante todo o curso de Magistério, trabalhei como estagiária bolsista da Fundação do Bem-estar do Menor (Fucabem), o que me auxiliou a compreender como as crianças aprendiam e como os professores tentavam ensiná-las.

Guardo inúmeras memórias afetivas de meus professores do Magistério, que mesmo diante das dificuldades, empenhavam-se em cumprir o seu papel de sujeitos comprometidos com a educação, por uma sociedade justa e igualitária, responsáveis

por transformar sonhos em realidade e conscientes do impacto que causariam em nossas vidas. Lembro como conduziam as aulas e o trato conosco. Com alguns dos meus professores ainda mantenho contato até os dias atuais, por serem moradores na minha cidade natal, amigos dos meus pais, colegas de luta e profissão.

No mesmo período, com o país em crise econômica e sem saber se conseguiria emprego na docência, cursei, paralelamente ao Magistério, o curso de Assistente de Administração. Continuei como estagiária na Fucabem até concluir ambos os cursos em dezesseis de dezembro de mil novecentos e oitenta e oito: Habilitação Profissional Plena para o Magistério do Ensino de 1º Grau de 1ª a 4ª Série, e o curso de Habilitação Profissional Plena de Assistente de Administração. Fui aluna de escola pública até concluir o 2º Grau.

Em dezembro de mil novecentos e oitenta e oito, comecei a trabalhar como secretária no Serviço de Proteção ao Crédito (SPC), pois sabia que apenas com o curso de Magistério seria difícil conseguir trabalho que pudesse pagar meus estudos na faculdade.

O interesse pela Licenciatura em Pedagogia surgiu quando ainda pequena via meu pai exercendo a profissão de professor. Envolvido com livros e cadernos, em minha casa meu pai fazia o uso constante da leitura num ato cotidiano e prazeroso, a memória que tenho é de sempre vê-lo lendo, ou por prazer, ou para o trabalho. Este ato rotineiro fez nascer em mim o desejo de ser professora.

Em janeiro de 1989, prestei vestibular para Pedagogia e fui aprovada. Logo veio a reflexão com momentos de angústia... Cursar ou não? Desistir ou enfrentar e me arriscar todos os dias, percorrendo o perigoso trajeto da BR 101, ainda sem duplicação, de Araranguá até Criciúma.

Uns incentivavam, outros criticavam. O que fazer?

O que mais pesou na decisão foram os custos. Trabalhando como secretária, não poderia continuar. Depois de muita indecisão, vesti-me de coragem, decidi me arriscar nesse caminho que julgava de antemão, ser íngreme e extenso.

Pedi demissão do trabalho, fiz a matrícula e ingressei no curso de Pedagogia vespertino, na União das Faculdades de Criciúma (UNIFACRI), hoje Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Tudo certo, chega o grande dia de iniciar a vida acadêmica!

Confesso que vivenciei dias de incertezas, pelos acontecimentos que desconhecia e que comecei a ter acesso, mas também de muitos sonhos, desejos de

mudança, inclusive o de seguir na carreira docente. Hoje percebo o quão difícil e complicado foi aquele momento, pois estava imersa num mundo competitivo e cheio de 'jeitinhos', em que eram chamados para assumir vagas, os professores que conseguiam indicações políticas ou de outros colegas que já estavam inseridos no sistema que normalmente privilegia uns em detrimento de outros. Naquele momento, tristeza e angústia tomaram conta de mim, pois já sabia de antemão que meus pais não teriam condições financeiras de pagar a mensalidade, assim como meu deslocamento de ônibus todos os dias, além dos livros, xerox e demais materiais para que pudesse dar continuidade aos estudos.

Trabalhar como professora era tarefa quase impossível para quem não tinha 'indicações' e nem faculdade. Os últimos três meses de trabalho como secretária no SPC foram suficientes para me impulsionar a pagar a matrícula e a primeira mensalidade no curso de Pedagogia. Com o dinheiro que havia guardado, efetivei a matrícula e não desanimei.

Minha mãe, pessoa conhecida por muitos professores, informou-se sobre a possibilidade de inscrição na própria Faculdade para trabalhar como estagiária bolsista, já que o valor pago era suficiente para quitar as mensalidades. Ao chegar à faculdade, já no primeiro dia de aula, cheia de expectativas, logo procurei o Professor *Vânio Coral*, responsável pela seleção dos bolsistas da Faculdade, e fiz minha inscrição. Sua escuta atenta, afetiva e acolhedora foram fundamentais para me impulsionar e não desistir de meu propósito. Entre vários candidatos, fui classificada. Na mesma semana, fui convocada para iniciar como bolsista nos laboratórios de Biologia, Ciências e Matemática.

Na Faculdade, de início, surpresa, muitas leituras, encontros e desencontros. Às vezes, o caminho parecia obscuro demais, o acolhimento dos professores foi fundamental, passado o impacto, consegui me (re)encontrar e me senti forte para continuar a caminhada. As aulas foram tornando-se mais interessantes ao conseguir lincar teoria e prática. Registro aqui, ser esta a maior satisfação, conseguir relacionar os conhecimentos teóricos específicos do curso à minha prática pedagógica em sala de aula.

O recurso recebido mensalmente pela bolsa de estudos pagaria integralmente a faculdade. Ao ser bolsista, deveria também ser integrada em um grupo de pesquisa na área de minha formação. Na graduação, as aulas aconteciam de segunda a sexta-feira, das 13:30h às 18h, e, nos sábados, das 7:30h às 9:30h. Logo em seguida, de

segunda a sexta-feira, iniciava o trabalho nos laboratórios de Biologia e de Matemática, até às 22 horas. Chegava de volta em casa por volta de meia noite.

Aos sábados pela manhã, participava de duas aulas de prática desportiva, nas outras duas horas, passei a integrar pela primeira vez um grupo de pesquisa, constituído por professores de séries iniciais da rede pública, acadêmicos bolsistas dos cursos de Pedagogia e a professora coordenadora. O que me impulsionou a participar do Grupo de Pesquisa da Pedagogia, além da obrigatoriedade por ser bolsista, foi o desejo em conhecer como os professores ensinavam e como as crianças aprendiam, na ânsia de construir saberes necessários sobre didática e metodologias que poderiam contribuir para minha prática docente, no momento que assumiria turma como professora regente.

Os encontros ocorriam há cada quinze dias, com duração de duas horas, a partir das leituras de textos de Emília Ferreiro, Maria Montessori, Paulo Freire (a quem tive a oportunidade de ouvir presencialmente, por duas vezes, em Congresso de Educação para professoras e professores da Rede Municipal de Ensino de Criciúma). A maneira como a professora Flávia, coordenadora, acolhia e direcionava os estudos, deixou marcas e despertou em mim o desejo ainda maior pela docência. Os relatos das professoras sobre as vivências em suas turmas, as análises das atividades aplicadas, as intervenções da coordenadora sobre as concepções de ensino e aprendizagem que permeavam cada proposta, contribuíam para minha reflexão e me incentivaram ainda mais a participar dos encontros. Foram encontros que contribuíram para minha formação acadêmica, pessoal e constituição da minha identidade profissional. Fiz parte do grupo de pesquisa em toda a graduação e segui participando dos encontros por mais dois anos, após a formatura.

Após o início do trabalho como bolsista, tinha garantido o recurso para o pagamento da mensalidade e todo o material necessário para as aulas, necessitava ainda, de recurso para custear as passagens de ônibus, que na época eram bem caras. A alternativa encontrada no momento foi, nas horas vagas e nos finais de semana, datilografar trabalhos acadêmicos para estudantes da própria faculdade e professores, o que me possibilitou uma renda extra para dar continuidade ao curso. Ter a certeza de que meus pais não precisariam usar recursos já escassos destinados ao sustento da família para custear as minhas despesas na faculdade, me deixava mais tranquila.

No ano seguinte, consegui outro estágio remunerado no turno matutino. Trabalhei em Araranguá, no Instituto de Previdência do Estado de Santa Catarina (IPESC). O valor recebido era suficiente para o pagamento do ônibus. A partir daquele momento, financeiramente tudo estava dando certo. A experiência de bolsista na faculdade me foi muito valiosa e enriquecedora profissionalmente, pois acompanhava todas as aulas ministradas nos laboratórios e viagens de estudos. Tive também contato com acadêmicos das diversas áreas das Licenciaturas e seus professores. Minha função era auxiliá-los na elaboração e execução de projetos para as aulas práticas de Biologia, Ciências e Matemática. Vivências que me possibilitaram experiências riquíssimas, que contribuíram para a profissão docente.

A forma como os professores conduziam as aulas e o encantamento dos acadêmicos pelos saberes específicos das diversas áreas me impulsionaram a participar ativamente das intervenções nos laboratórios e todas as saídas de campo que ocorriam nos finais de semana, um encontro por bimestre. As imersões práticas, as coletas de materiais para estudos mais aprofundados nos laboratórios, as relações afetuosas, respeitadas, tanto dos professores, quanto dos colegas acadêmicos nos transbordava de alegria, os estudos tornavam-se mais leves, com sentido e significado, além de colaborar para que muitos não desistissem de seus sonhos e concluíssem a licenciatura. Permaneci bolsista nos laboratórios até me formar. Amo as escolhas que fiz, porque aprendi a amar ainda mais a profissão escolhida.

Confesso que por muitas vezes pensei em desistir, mas como em mim a persistência sempre se sobressai, comecei a interagir com os colegas acadêmicos e com os professores. As aulas foram tornando-se mais interessantes, ao conseguir linkar teoria e prática. Registro aqui, ser esta a maior satisfação, conseguir relacionar os saberes teóricos específicos do curso com a realidade educacional, assim como com os depoimentos dos acadêmicos e professores que frequentavam os laboratórios e ou grupo de pesquisa.

Na formação inicial, o meu interesse concentrava-se na alfabetização. O estágio remunerado na Fucabem e o obrigatório no Magistério e na Pedagogia, auxiliaram-me a compreender melhor o processo de aprendizagem pelo qual passam as crianças, ao relacionar as teorias aprendidas em aula e o compartilhamento de aprendizagens no grupo de pesquisa, a didática e a prática pedagógica adotada pelas professoras experientes regentes das turmas; diálogo com minhas colegas do Magistério e da Pedagogia, que já atuavam na docência, fazia um contraponto entre

os saberes específicos, a didática utilizada pelos professores, colegas e a aprendizagem das crianças. No momento da regência de aulas, não apresentei grandes dificuldades em elaborar planejamentos e aplicar nas turmas pré-definidas pela equipe das escolas. As experiências anteriores como estagiária na Fucabem, me subsidiaram de saberes básicos para que me sentisse segura e conseguisse ministrar as aulas com apoio das professoras regentes. Também, motivou cada vez mais a continuar meus estudos, pois a cada dia me sentia mais fortalecida na busca por novos saberes à luz das teorias.

Assim, apesar das múltiplas dificuldades, continuei com passos firmes, obstinada em prosseguir constituindo-me professora. Da faculdade de Pedagogia trago memórias afetivas dos professores e dos colegas de turma, das aulas das Metodologias de Ensino da Matemática, Língua Portuguesa e Ciências que aconteciam nos laboratórios, os debates e seminários de Filosofia e Sociologia, das intermináveis aulas de Práticas de Ensino, das animadíssimas aulas de Práticas Desportivas e das temidas aulas de Estatística. Cada disciplina mencionada tem por trás da lembrança, a vivência estética proporcionada por cada professor que me afetou ao longo dos encontros. Fácil, não posso dizer que foi; foram encontros de muito aprendizado e descobertas. Como é prazeroso (re)lembrar e (re)fazer o percurso, ainda que seja apenas pela memória. Lembro-me, com detalhes, de acontecimentos que marcaram minha passagem naquele tempo, espaço e com aquelas pessoas.

Relatar a vida, o cotidiano, rebuscar na memória as vivências, analisar a própria história unida à história de muitas outras pessoas, me fez perceber que o meu caminhar foi árduo, havia pedras por todos os lados, desvios foram necessários, no entanto, todos serviram de suporte e me fortaleceram ainda mais para atingir o meu propósito que sempre foi ser professora. Com o tempo, percebi que já não trilhava o mesmo caminho de quando iniciei, também já não era mais a mesma pessoa que sonhava um dia ser.

Narrar-se não é tarefa fácil, sinto-me como se estivesse novamente descortinando um caminho para despedir-me de mim mesma. No entanto, aproveito cada momento da minha narrativa para fazer uma análise, passagens difíceis vivenciei, assumi o meu caminhar, reconheço meus erros e no caminho descubro já não ser mais a mesma.

Fugi da profissão no início, no entanto quando tive oportunidade, soube conquistar meu espaço, espaço este responsável por meu crescimento pessoal e profissional. Como uma das marcas de minha personalidade, descubro no magistério e na faculdade de Pedagogia a criticidade, que não me deixa tornar uma pessoa conformada e medíocre com a realidade social e política existente.

Nestes anos vividos surgiram conflitos interiores, um deles foi o de viver em um mundo capitalista e excludente. Por vezes, cheguei a pensar que a solução estaria na escola para os problemas sociais, foi então que me decepcionei, ao encontrar-me vieram respostas desagradáveis, pois com raras exceções, a escola se coloca a serviço do mercado, formando profissionais para o capitalismo e o neoliberalismo.

Na busca de minha profissionalidade na formação inicial, percebo o quanto o fato de me apropriar de saberes da docência mudou minha maneira de caminhar. Com o olhar de professora que hoje sou, com meus afetos e desafetos, percebo ao estar em sala de aula, que tenho autonomia 'ainda que vigiada' para trilhar novos e afetuosos caminhos, nessa passagem que é, na maioria das vezes, solitária e incessante de novos saberes.

Através do resgate da minha história de vida, percebo que além da criticidade, como uma das características da minha personalidade, busco incessantemente o desenvolvimento profissional como fortalecimento do meu ser, no caminho que ainda percorro. Ao assumir o meu caminhar, reconheço meus erros e no caminho descubro já não ser mais a mesma. Por vezes, ainda me frustrro com a falta de reconhecimento pela profissão professor, poucos direitos, muitos deveres, muitas atribuições, baixos salários. Necessito a cada dia ser forte, persistente e consciente para continuar a luta por uma educação com sentido e significado e que me trouxe muitas alegrias na profissão.

Ao revisitar meu passado e reconstituir minha trajetória de vida e formação, fui para um caminho de reflexão que me levou a uma nova consciência, tanto em nível pessoal quanto profissional. Nesse sentido, percebi que as experiências vivenciadas durante a formação inicial têm impacto na minha vida profissional. Durante toda minha caminhada, me fiz sujeito da história, pude contribuir com meus pares numa relação de troca e de aprendizagem.

Com alegria pela escolha feita ainda na adolescência, muita luta e persistência, concluo a formação inicial com habilitação em Pedagogia, me formo em dezesseis de janeiro de 1993.

APENDICÊ C - COMEÇO *ESTRELA VÊNUS*

De Aluna à Professora

Aos 22 anos, em 1993, recém-formada em Pedagogia na Fundação Educacional de Criciúma - FUCRI, hoje Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, fui classificada para atuar como Professora Admitida em Caráter Temporário – ACT, na rede pública estadual de SC, e escolhi vaga para assumir turmas de anos iniciais, o então chamado Primário, e iniciar meu período de indução profissional.

Ao me apresentar na escola, fui acolhida pela direção e informada que minhas turmas seriam de primeira série. O diretor explicou sobre o funcionamento administrativo e a documentação que deveria ser providenciada para entregar na secretaria, mensalmente. Em seguida fui direcionada à supervisora escolar, que me acolheu e orientou sobre o preenchimento do diário de classe, os planejamentos de curso, das aulas e a grade de horários.

No momento que ingressei como professora regente, assumi turmas de alfabetização por uma razão óbvia. Há anos era comum os professores efetivos escolherem suas turmas antes dos professores contratados, e as turmas que sobravam para a escolha de vagas eram as consideradas mais desafiadoras e com índice elevado de reprovações. Na ocasião, senti um misto de alegria por ter conseguido emprego no primeiro ano de formada na faculdade, e desespero ao mesmo tempo, pois fui chamada para assumir aulas em uma escola em que o diretor era amigo de meus pais, também professores.

No caminho de volta para casa chorei, me desesperei e ao chegar comentei com minha mãe que estava pensando em desistir da vaga, por tamanha responsabilidade que teria. Ela, do alto de sua autoridade, respondeu: você não desistirá, ficará e enfrentará tudo. A vida é assim mesmo. Foi você quem escolheu essa profissão e já sabia desde muito cedo, com o convívio com professores em casa, que não seria fácil. Pare de se lamentar e siga em frente. Resignada, ouvi as orientações, me vesti de coragem e assumi a escolha feita.

Naquele momento, com pouca idade e quase nenhuma experiência, tinha consciência que entrar em sala de aula como docente, em vez de estudante, poderia me trazer experiências positivas em certos aspectos e desafiadoras em muitos outros, como as dificuldades relacionadas ao comportamento dos alunos e as possíveis fragilidades na minha formação inicial referentes a práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização, que poderiam se tornar fontes de estresse e insegurança para o início da docência.

O acolhimento pelos professores experientes da escola, posso dizer que foi de forma protocolar, cumprimentavam e conversavam banalidades. Poucos usavam os momentos de encontros coletivos para contribuir com sugestões que viessem a melhorar a aprendizagem dos alunos. Sala dos professores era um local de lamentações, e quando menos esperava perguntavam se eu tinha certeza da escolha feita pela docência, que no meu ponto de vista chegava a ser até desrespeitoso.

Recordo-me também de uma situação específica e bem desagradável ocorrida durante uma reunião pedagógica, em uma roda de conversa sobre planejamento curricular, que tentei contribuir para sugerir uma proposta que havia estudado na graduação e uma das professoras mais experientes interrompeu-me abruptamente, afirmou que 'as coisas sempre funcionaram assim' e que não haveria necessidade de mudanças, que professor novo 'não sabe como as coisas funcionam'. Naquele momento, senti um frio na barriga e um forte desejo de recuar. A insegurança brotou dentro de mim e me perguntei em silêncio, será que eu realmente estou preparada para estar aqui? Mantive-me em silêncio em respeito aos demais, e segui na reunião até o final. Achei desnecessário contribuir naquele momento para que a professora não pensasse que eu estivesse afrontando-a. E, vida que segue na escolha feita.

Na primeira semana de aula não apresentei grandes dificuldades em elaborar planejamentos para aplicar nas turmas. As experiências anteriores que vivenciei como estagiária e bolsista na Universidade serviram de subsídios para que me sentisse um pouco segura e conseguisse realizar o planejamento, no entanto ainda não tinha desenvolvido o tato pedagógico para saber lidar com as diversas situações que ocorriam cotidianamente em sala de aula.

Diferentemente do estágio, ao assumir a docência, assumi a responsabilidade por uma turma de alunos e pelas especificidades de cada um deles, que exigiu um olhar profissional sobre minha prática pedagógica, ao integrar teoria e prática. Ao assumir as turmas, levei comigo muita vontade de fazer a diferença na vida de meus

alunos, os conhecimentos teóricos que julgava ser importantes para o meu desenvolvimento profissional e aprendizagem das crianças. Quando entrei pela primeira vez na sala de aula como professora regente, uma mistura de emoções tomou conta de mim. O coração batia acelerado, e a adrenalina corria em minhas veias. Era um sonho que se tornou realidade, mas também era o início de uma fase repleta de incertezas.

A expectativa de impactar positivamente a vida das crianças era grande, mas as dúvidas sobre minha capacidade de ensiná-las eram ainda maiores. As interações coletivas foram intensas e emocionantes entre mim e as crianças, no entanto, no começo da indução profissional, foi pouco seguro, vivenciei tensões entre expectativa versus realidade ao me deparar com os professores experientes e perceber que a realidade era diferente do que eu havia imaginado. Eles eram figuras respeitadíssimas dentro da escola, com anos de experiência acumulada e uma bagagem pedagógica que eu admirava, no entanto, poucos deles se mostravam solícitos e acolhedores aos novos professores.

Outro aspecto importante foi o contexto em que fui chamada para iniciar na docência. A escola era localizada na praia, em região constituída por famílias em condições sociais e econômicas desfavoráveis, alto índice de infrequência, baixa renda familiar, trabalho infantil, falta de infraestrutura física adequada para a realização das aulas, e escassez de recursos didáticos, que impactavam diretamente no meu trabalho, assim como nas aprendizagens dos alunos.

Descontente com minha atuação nos primeiros dias de trabalho na docência, fui em busca de orientações didático-pedagógicas com a coordenadora pedagógica, atual supervisora da escola, que prontamente me acolheu, para juntas encontrarmos alternativas e poder ensiná-los, subsidiando de conhecimentos todos os alunos. As primeiras semanas na profissão docente foram marcadas por tentativas e erros, em que a estética do meu ensino começou a se definir.

Na tentativa de constituir o meu desenvolvimento profissional docente e me subsidiar de conhecimentos necessários sobre a alfabetização, semanalmente a coordenadora pedagógica auxiliava na elaboração dos planejamentos, assistia minhas aulas e me auxiliava a intervir com os alunos. Nas primeiras semanas, também articulou com duas professoras experientes para que eu assistisse suas aulas, nos horários das minhas aulas-atividades, até que eu me sentisse segura para trabalhar sozinha.

Nesse movimento de assistir as aulas das professoras experientes, combinamos também de elaborarmos os planejamentos semanais em sistema de colaboração, assim uma contribuiria com a outra e ampliávamos nossas propostas de ensino. Nas primeiras semanas, por insegurança e pouco conhecimento, pouco contribuía com sugestões aos planejamentos elaborados em colaboração com as outras professoras, e aplicava-os na sua íntegra. Por vezes me angustiava, pois as atividades propostas eram praticamente todas nos livros didáticos, realizadas de forma individual e infelizmente nem todos conseguiram realizá-las, os que terminavam antes ficavam com o tempo ocioso.

APENDICÊ D - DESENVOLVIMENTO *ESTRELAS TRÊS MARIAS*

Da Formação ao Desenvolvimento Profissional Docente

Para atender a diversidade de necessidades das minhas turmas, logo no segundo mês de trabalho eu e outra professora optamos por fazer um curso de especialização em Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino, que nos proporcionou conhecimentos específicos sobre como a criança aprende, novas e potentes estratégias de ensino que contribuíram para o processo de aprendizagem de todos os alunos, especialmente aqueles que já haviam sido retidos em anos anteriores e aos alunos com deficiência.

Subsidiada de mais conhecimentos específicos sobre alfabetização, aos poucos fui me sentindo mais segura e, ao planejar as aulas com as outras duas professoras, sugeria aprendizagens outras, para além das propostas nos livros didáticos aos alunos. Foi então que literaturas, jogos e brincadeiras passaram a fazer parte com frequência nas nossas aulas. A riqueza do trabalho colaborativo era percebida a cada encontro. A coordenadora pedagógica, sempre que possível participava conosco das leituras e da elaboração das atividades. Os livros didáticos passaram a ser apenas um dos recursos que utilizávamos.

Ao planejar as atividades de alfabetização, era fundamental atender-me para a escassez de tempo, tempo destinado aos estudos, ao planejamento – hora atividade – que nem sempre tínhamos o direito garantido, e o tempo para aplicabilidade do planejamento, pois muitos são os conteúdos programáticos para pouco tempo pedagógico com os alunos. Planejar o tempo de forma flexível possibilitou retomar diferentes perspectivas da alfabetização, diversificar a organização do tempo didático pedagógico e oportunizar aos sujeitos diferentes formas de aprendizagem.

O que contribuiu de forma significativa para eu ajustar o tempo do relógio ao tempo pedagógico, foram os registros reflexivos que comecei a fazer desde o início da docência. Nele, narrava acontecimentos pertinentes a serem lembrados para serem retomados, as dificuldades encontradas, assim como o avanço nas aprendizagens e planejava as próximas aulas com foco no que ainda precisava ensiná-los, para que todos avançassem em seus conhecimentos.

Desde meu primeiro ano na docência já percebi que o planejamento de aula para ter sentido e significado para as crianças, não poderia ser executado da mesma forma com todos os alunos, devido à diversidade de conhecimentos que constituía a turma.

Trabalhei em poucas escolas ao longo da carreira docente e tive a oportunidade de compartilhar aprendizagens em encontros formativos colaborativos com profissionais exemplares, pessoas encantadoras, afetuosas, sensíveis, com princípios éticos para uma educação emancipatória, libertadora, revolucionária e transformadora. Mesmo que as escolas estivessem localizadas nas comunidades menos privilegiadas social e culturalmente, mais à margem dos direitos básicos de sobrevivência humana, encontrei na caminhada professores com os mesmos princípios que os meus, e nós nos agrupamos para juntos pensarmos uma educação mais acolhedora e sensível.

Particpei ativamente das formações em serviço, formações ofertadas pelas redes de ensino e formações outras que contribuíram para eu me tornar a pessoa e profissional que hoje sou.

A coordenação pedagógica me apoiava oferecendo suporte teórico, pedagógico e emocional, e suas contribuições para o meu desenvolvimento profissional docente se destacaram em vários aspectos. Primeiramente, na formação centrada na escola e na formação continuada, coordenando oficinas e palestras que abordavam práticas pedagógicas e discussões teóricas, fizeram-me refletir sobre as abordagens com meus alunos. Além disso, o apoio individualizado com orientações pontuais proporcionaram maior segurança para consolidar os conhecimentos específicos sobre alfabetização e desenvolver minhas habilidades pedagógicas.

Outro aspecto importante foi o planejamento colaborativo, facilitado por encontros coletivos regulares onde podíamos debater e planejar nossas aulas. Essa troca de experiências promoveu a construção coletiva do conhecimento, sua elaboração, aplicabilidade e acompanhamento. A coordenação também teve um papel importante na integração de projetos e aulas práticas interdisciplinares, que incentivam a interação entre professores e alunos por meio de debates, eventos culturais, trabalhos em grupo e projetos colaborativos, sempre alinhados a vivências estéticas.

Além disso, a coordenação pedagógica orientou a utilização de avaliações que considerem o processo de aprendizagem dos alunos, não restringindo apenas ao

resultado final. Promoveu um ambiente equitativo ao discutir a importância da diversidade cultural e social, ajudando os professores a desenvolverem práticas que respeitassem as diferenças dos alunos. A mediação de conflitos também foi uma prioridade, com o coordenador disponível para ajudar na resolução de desavenças entre alunos ou professores. O *feedback* constante após observar aulas destacou pontos positivos e sugeriu melhorias em prol da aprendizagem. Por fim, incentivou a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e estimulou a pesquisa sobre temas relacionados à educação, promovendo uma cultura de investigação dentro da escola.

O trabalho do coordenador pedagógico é fundamental na constituição do desenvolvimento profissional docente. Seu suporte contribui para que os professores se sintam valorizados e compreendidos em suas dificuldades, especialmente no início da docência. Esse apoio proporciona segurança emocional, reduz a ansiedade e o estresse diário, também aumenta a confiança nas decisões pedagógicas, pois os professores sabem que podem contar com uma rede de apoio. Além disso, o suporte contínuo renova o entusiasmo pela prática docente, lembrando-os do impacto positivo que podem ter na vida dos alunos. Ao criar um ambiente colaborativo, o coordenador pedagógico fortalece a sensação de pertencimento dos professores à comunidade escolar, onde todos estão unidos pelo aprendizado mútuo e focados nas necessidades dos alunos, buscando sempre estratégias que favoreçam a aprendizagem.

Elaborar e executar em colaboração com os docentes, o Projeto de Formação Continuada, ser o elo da comunicação entre professores e direção, professores e alunos, professores e pais, incentivar o trabalho em grupo, articular juntamente com os docentes o desenvolvimento do Currículo entre teoria e a prática.

Essas ações contribuíram para a constituição do meu desenvolvimento profissional, minha identidade, na criação de um ambiente educacional mais colaborativo e acolhedor para os alunos e professores. Vivenciei momentos formativos que trouxeram os conhecimentos para vida profissional e pessoal. A insegurança e ansiedade do início da carreira me impulsionaram a crescer cada dia mais, a saber aproveitar as oportunidades que apareceram ao longo do percurso.

Ainda que a coordenação pedagógica tivesse muitos desafios a vencer no contexto escolar, com todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem, na minha carreira foi uma das profissionais que contribuiu para que me encorajasse a enfrentar novos desafios e para que alçasse voos cada vez mais altos na profissão. A

confiança atribuída ao meu trabalho, a forma atenciosa, responsável e afetiva como conduzia o trabalho me fez acreditar desde o início que a docência é composta de saberes ímpares, e que nas relações com outros sujeitos nos constituímos a cada dia.

A autoformação, a formação colaborativa e a formação continuada foram molas propulsoras para a minha realização pessoal e profissional. A família, os colegas professores, a coordenação pedagógica e os amigos, estiveram presentes em todas as etapas do meu desenvolvimento, cada um contribuindo com os seus saberes, as suas sensibilidades e afetos.

Os encontros colaborativos entre professores e coordenação pedagógica para estudarmos e refletirmos sobre educação, políticas educacionais, didática, teorias, metodologias, práticas pedagógicas, a elaboração de planejamentos institucionais e específicos para nossas turmas em sistema de colaboração com nossos pares foram impulsionadores para a constituição do meu desenvolvimento profissional docente.

As compreensões teóricas e inquietudes acerca de como as crianças aprendem e como eu deveria ensiná-las foi o que me impulsionou a seguir estudando. As especializações em psicopedagogia, gestão da aprendizagem e gestão escolar, realizei junto ao exercício da profissão docente. Utilizei as noites e os finais de semana para comparecer as aulas, realizar as leituras específicas e concluir cada uma das especializações com carga horária presencial em sua totalidade.

Ainda que meu desejo em cursar mestrado tenha me acompanhado desde o início da docência, as aulas que aconteciam durante o dia e o tempo necessário de dedicação para a pesquisa, enquanto atuava 40 horas semanais na Educação Básica, por necessidade financeira para me manter com as necessidades básicas de sobrevivência, não me foi possível iniciar e concluí-lo como havia planejado. Precisei adiar um pouco mais e aqui estou, após um ano de aposentada, concluindo um sonho que iniciou em 1993.

Trago como exemplo, a persistência e dedicação que tive aos estudos ao longo do meu percurso de docência na alfabetização. Não de forma romantizada, pois foi um tempo muito difícil e desafiador, mas também carregado de sentidos e significados. Queria eu poder ter 'tempo' para me dedicar exclusivamente à pesquisa, mas as necessidades básicas pulsaram mais forte e precisei fazer escolhas, confesso que por vezes me senti frustrada por ter que engavetar um sonho que poderia se tornar realidade, mas como a persistência me acompanha cotidianamente, aqui estou concluindo o mestrado em educação.

É emocionante, prazeroso e reflexivo (re)lembrar e (re)fazer o percurso, ainda que seja apenas pela memória. Como uma das marcas de minha personalidade, descubro nas formações e na docência a criticidade, o desejo de uma educação mais política, humanizada, transformadora, que não deixou me tornar uma pessoa e profissional medíocre, conformada com a realidade social e política existente. Sou, porque antes de mim muitos foram e continuam sendo!

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 04/07/2025.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Nazaré Costa

Orientador: Rita Buzzi Rausch Coorientador: _____

Data de Defesa: 25/07/2025

Título: Vivências estéticas que constituíram o meu desenvolvimento profissional docente de professora alfabetizadora

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.


Assinatura do autor

Joinville, 04/07/2025
Local/Data