

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Jéssica Regina da Mota

**POTENCIAL REFLEXIVO DE CASOS DE ENSINO NO
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS INICIANTES**

Taubaté – SP
2022

Jéssica Regina da Mota

**POTENCIAL REFLEXIVO DE CASOS DE
ENSINO NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS INICIANTEs**

Dissertação apresentada para o Exame de Defesa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Coorientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida

**Taubaté – SP
2022**

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBI
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

M917p Mota, Jéssica Regina da
Potencial reflexivo de casos de ensino no desenvolvimento
profissional de professoras alfabetizadoras iniciantes / Jéssica
Regina da Mota. -- 2022.
128 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.
Coorientação: Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação

1. Alfabetização. 2. Desenvolvimento profissional.
3. Professor iniciante. 4. Casos de ensino. I. Universidade de
Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

JÉSSICA REGINA DA MOTA

**POTENCIAL REFLEXIVO DE CASOS DE ENSINO NO DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS INICIANTES**

Dissertação apresentada para o Exame de Defesa,
como requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para
Educação Básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

Coorientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de
Almeida

Data: 28/03/2022

Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Prefeitura Municipal de São José dos Campos, por conceder a bolsa de estudos pelo Programa de Bolsas de estudos do Servidor Municipal, impulsionando o meu desenvolvimento profissional.

Agradeço à minhas coorientadora, Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida, e orientadora, Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, por guiarem minha trajetória no Mestrado com tanto carinho e dedicação, por toda a gentileza em suas palavras, sou imensamente grata por ter a honra de tê-las presente nesse caminho. Obrigada por tanto sempre, por cada palavra, mensagem, cuidado e humanidade tão presentes.

Agradeço à Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami e Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil pelas contribuições nesta pesquisa durante as bancas de qualificação e defesa, mas, principalmente pelas palavras de incentivo e apoio em meu processo de desenvolvimento enquanto pesquisadora.

Agradeço a todos os professores do Mestrado Profissional em Educação pelas aulas e reflexões que tanto contribuíram para o meu desenvolvimento.

Agradeço por toda a parceria na jornada do Mestrado às amigas Edna Moreira, Eliane Carneiro, Fátima Roseni, Josiane Sabóia, Juliana Sampaio, Juliana Oliveira e Valéria Araujo pela parceria e apoio mútuo, principalmente, por tantas conversas, desabafos, felicidades, doçuras e agruras, perpassados por todas nós.

Agradeço à minha turma do MPE 2020, por todos os momentos reflexivos.

Agradeço a toda minha família pela torcida na realização desse processo. Em especial, meu irmão, Wilson Mota, pela imediata ajuda em muitos momentos de dificuldade.

Agradeço à família Castilho por todo apoio, vibrações positivas, sobretudo por tantos motivos a serem comemorados.

Agradeço à Camila Castilho pelo encorajamento rumo ao novo, por me ajudar a acreditar que posso sempre ir além e, principalmente, por comemorar comigo cada etapa vencida.

Agradeço ao meu pai, Antonio Calderaro da Mota, e minha mãe, Aurea Helena Colodiano da Mota, por todo apoio, amor, café quente e fresco em tantos momentos de estudo, assim como por toda paciência durante a inevitável ausência.

Agradeço a Deus por todos os planos, as pessoas e as graças em minha vida, por guiar cada passo do meu trilhar.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador. A gente se faz como educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(FREIRE, 1991, p. 58)

RESUMO

O processo de inserção do professor alfabetizador pode ser um momento delicado na trajetória do docente, pois a formação inicial, no curso de Pedagogia, tem uma multiplicidade de enfoques formativos, deixando de aprofundar determinadas áreas, como a alfabetização. Em meio às incertezas e às dificuldades decorrentes desse processo formativo, o docente alfabetizador acaba por tornar-se inseguro quanto às práticas de ensino que serão eficazes no processo de aquisição da leitura e da escrita pelas crianças. Logo, a reflexão sobre as práticas para a construção dos conhecimentos profissionais é determinante nesse processo de inserção profissional. Este estudo buscou compreender que reflexões e mobilizações de conhecimentos sobre práticas de alfabetização podem ocorrer em uma proposta formativa para professores iniciantes orientada por casos de ensino. Assim, o objetivo foi investigar o potencial formativo de casos de ensino para professores alfabetizadores iniciantes como instrumento de reflexão das práticas, no processo de construção dos conhecimentos profissionais. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, com delineamento da pesquisa-intervenção. As participantes foram professoras alfabetizadoras iniciantes de uma rede municipal no interior paulista, com até cinco anos de atuação docente. O processo de coleta de dados se deu por meio de um grupo de discussão inicial em que foram elencadas as necessidades formativas das participantes para a elaboração dos cinco encontros formativos, os quais tiveram, como principal estratégia, o estudo de casos de ensino. Também foi realizado um grupo de discussão final para identificar as potencialidades dos casos de ensino como dispositivo de formação. A análise dos dados coletados evidenciou que as necessidades formativas das docentes estão direcionadas para as lacunas da formação inicial, para a inserção profissional sem os apoios necessários e para os desafios da prática docente encontrados pelas professoras iniciantes, as quais relataram não possuir uma base de conhecimentos específica para atuação em alfabetização. Os casos de ensino mostraram-se como dispositivo formativo com significativo potencial no desenvolvimento das docentes, pois podem contribuir para o desenvolvimento da interação entre os pares, num movimento de apoio mútuo. Essa interação promove processos de análise e tomadas de decisões, uma vez que os docentes têm a oportunidade de analisar as possibilidades em determinadas situações, o que auxilia o desenvolvimento de estruturas de conhecimento para lidar com novos eventos acerca das práticas. Ademais, esses casos contribuem também para a compreensão da relação entre teoria e prática, o que favorece o desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico e da estruturação de novos conhecimentos profissionais durante o movimento de reflexão das práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Desenvolvimento profissional. Professor iniciante. Casos de Ensino.

ABSTRACT

The literacy teacher career initiation can be a sensitive moment because certain areas are not covered in depth – such as literacy – by the wide range of training focuses in the base education of Pedagogy degree. As a result of the uncertainties and difficulties arising from this starting stage, the literacy teacher ends up becoming insecure about which teaching practices will be effective for children's acquisition of reading and writing. Therefore, reflecting on the practices for building professional knowledge is key during the professional initiation. This study sought to understand what reflections and mobilization of knowledge about literacy practices could be part of a training proposal for beginning teachers based on teaching cases. Thus, the aim was to investigate the training potential of teaching cases for beginning literacy teachers as a tool for reflecting on practices and building professional knowledge. This is a qualitative research study, with a research-intervention design. The participants were beginning literacy teachers with up to five years of teaching experience from a municipal system in the countryside of the state of São Paulo. The data collection was carried out by an initial discussion group in which the participants' needs were listed for designing five training meetings with the study of teaching cases as the main strategy. A final focus group was also held to identify the potential of teaching cases as a training tool. The analysis of the data collected showed that the teachers' training needs are related to the gaps in their base education; their professional initiation without the required support; and challenges of teaching practice faced by beginning teachers, who reported not having the specific knowledge base to work in literacy. Teaching cases proved to be a training tool with significant potential for the teachers' improvement, since they are able to foster interaction among peers, in a movement of mutual support. This interaction promotes processes of analysis and decision-making, as teachers have the opportunity to analyze the possibilities in certain situations, which further develop the knowledge structures to deal with new events in their practices. Moreover, these cases also allow to understand the relationship between theory and practice, favoring the advance of pedagogical reasoning and establishment of new professional knowledge by reflecting on the practices.

KEYWORDS: Literacy. Professional Development. Beginning Teacher. Teaching Cases.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de pesquisas CAPES	23
Quadro 2 – Estudos com contribuições a essa pesquisa	23
Quadro 3 – Saberes docentes	36
Quadro 4 – Perfil das participantes	57
Quadro 5 – Roteiro de planejamento dos encontros formativos	63

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Saberes do professor alfabetizador	48
Figura 2 – Processo de coleta e análise de dados	67
Figura 3 – Síntese de análise do questionário	69
Figura 4 – Eixos e categorias de análise do grupo de discussão inicial	70
Figura 5 – Eixos e categorias de análise sobre o potencial formativo dos casos de ensino	78

LISTA DE SIGLAS

ANA	–	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
HTC	–	Horário de Trabalho Coletivo
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	–	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	–	Plano Nacional de Educação
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL.....	12
INTRODUÇÃO	17
1.1 Relevância do estudo / Justificativa	18
1.2 Problema	20
1.3 Objetivos	21
1.3.1 Objetivo geral.....	21
1.3.2 Objetivos específicos	21
1.4 Organização da pesquisa	22
2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS	23
2.1 Estudos correlatos: aproximações e distanciamentos	24
2.2 Trajetória profissional docente: professor iniciante.....	32
2.3 Processo de construção dos conhecimentos profissionais	34
2.4 Processo reflexivo e desenvolvimento profissional docente.....	39
2.5 Formação do professor alfabetizador: conhecimentos profissionais	45
2.6 Alfabetização e os métodos.....	50
2.7 Práticas em alfabetização	53
3 METODOLOGIA.....	55
3.1 Tipo de pesquisa.....	55
3.2 Participantes	56
3.3 Instrumentos de pesquisa	58
3.3.1 Questionário	58
3.3.2 Grupo de discussão	58
3.3.3 Encontros formativos: casos de ensino	59
3.4 Procedimentos para coleta de informações/dados.....	61
3.5. Procedimentos de análise dos dados	65
4 IMPLICAÇÕES DO PROCESSO REFLEXIVO	68
4.1 Necessidades formativas das professoras alfabetizadoras iniciantes	69
4.1.1 Lacunas da formação inicial.....	70
4.1.2 Inserção profissional	71
4.1.3. Desafios da prática docente.....	74
4.2 Potencialidades da formação com casos de ensino	77
4.2.1 Interação entre os pares	78
4.2.2 Processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões próprias da atividade profissional docente.....	81

4.2.3 Desenvolvimento de estruturas de conhecimento que possibilitem aos professores reconhecer eventos novos	83
4.2.4 Compreensão da relação entre a teoria e a prática	85
4.2.5 Processo de aprendizagem docente e desenvolvimento profissional	87
4.2.6 Processos reflexivos sobre a prática.....	92
4.3 Limitações e lacunas do processo formativo	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	113
APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO INICIAL.....	115
APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO FINAL	116
APÊNDICE D – ROTEIRO DOS ENCONTROS DA PROPOSTA FORMATIVA	117
APÊNDICE E – PRODUTO TÉCNICO: CAPA DA VERSÃO PRELIMINAR DO LIVRO DIGITAL.....	118
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..	120
ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	122
ANEXO C – OFÍCIO	123
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	125

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Minhas primeiras experiências como docente aconteceram logo após estar formada, pois, mesmo antes de terminar o curso de Pedagogia, já havia realizado diversos concursos e processos seletivos em diferentes localidades. Imediatamente ao me formar, em 2013, com 20 anos, fui chamada em um dos processos seletivos dentre os que havia prestado. Como em minha cidade não havia sinal de concurso pelos próximos anos, decidi enfrentar esse desafio e fui morar em Ilhabela, sozinha, sem conhecer nada nem ninguém, sem muitos conhecimentos profissionais, mas cheia de esperança que seria uma boa fase de vida.

Em meio aos sentimentos, como estar longe de casa e insegurança, sendo tão apegada à minha família, os primeiros meses foram conturbados, pois a escola à qual fui designada não estava completamente construída. Assim, iniciei minha trajetória profissional em uma comunidade carente da cidade e mais afastada de seu centro. Como a escola não estava totalmente pronta para nos receber, tivemos que nos adequar à situação, ter atenção redobrada com as obras que ainda aconteciam, levar os alunos ao banheiro, carregar alguns galões de água que ficariam dentro da sala, dentre outras situações que envolvem mais que os aspectos de ensinar que a nossa profissão exige. Acerca disso, destacam Shulman e Shulman (2016, p. 134) que:

O ensino e a aprendizagem eficazes dependem da provisão de recursos adequados, como tutoria, formação continuada, materiais curriculares e livros didáticos, instrumentos e modelos de avaliação, pessoal de apoio, computadores, espaço físico adequado.

Essa escola atendia alunos do 2º ao 5º ano, no período da tarde, e do 6º ao 9º ano, no período da manhã. Éramos três professores com salas de 3º ano, o que me acalmava muito, pois sabia que poderia ter o apoio dos colegas, porém, já na primeira reunião de planejamento, fui alertada de alguns aspectos, que me impediriam de formar uma equipe. Em uma das salas, os alunos tinham grande dificuldade no processo de alfabetização e alguns problemas sociais, por isso a professora precisaria fazer um trabalho diferenciado, que seria monitorado pela gestão escolar.

Em minha pouca experiência com as salas de 3º ano, no estágio que realizei, observei as características dos alunos, os quais, embora naquele ano ainda fossem classes de alfabetização, a maioria já estava produzindo textos e aprimorando a compreensão leitora. Ao assumir minha turma, iniciei extremamente animada, recorrendo a todas as boas experiências do estágio, que, em muitos momentos, foram basilares nesse processo. Tentei por diversas vezes

buscar apoio no colega de ano, porém sem sucesso, pois suas experiências de docência eram baseadas em métodos tradicionais, os quais em nada se relacionavam com as minhas concepções de ensino.

Ao realizar a primeira sondagem diagnóstica, veio-me o primeiro grande desafio: metade da sala ainda estava em processo de alfabetização, havendo a necessidade de retomar conteúdos. Essa situação evidenciou a necessidade de realizar planejamentos variados, agrupamentos que se alternavam constantemente dependendo dos objetivos da aula. Conforme Weisz (2018), o professor precisa conhecer o que os alunos sabem, para definir em que objetivo quer chegar e o que deverá fazer para alcançá-lo.

Aprendi muito naquele ano, cresci em vários aspectos, entretanto, em muitos momentos, não havia a quem recorrer, posto que a direção da escola estava ocupada tentando manter tudo funcionando enquanto as obras se finalizavam. A coordenadora pedagógica havia se adoentado, portanto somente a conheci meses depois do início das aulas. Sendo assim, para realizar um bom trabalho, foi preciso buscar variadas estratégias e implementá-las contando unicamente com meus conhecimentos, pois não tive apoio nos primeiros meses desse processo.

Após alguns meses e já adaptada à nova realidade de trabalho, a coordenadora pedagógica retornou à escola e um bom suporte oferecido foram as indicações para as formações que a rede oferecia. Um dos cursos oferecidos que contribuiriam para a formação de boas práticas foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹.

Essa coordenadora não me dava as direções ou realizava os encaminhamentos, mas observava o que eu fazia e me guiava de acordo com minhas necessidades, o que contribuiu para que eu sempre mantivesse minha organização e lógica, podendo construir minhas próprias práticas.

No ano seguinte, continuei na mesma escola que, em termos estruturais, estava pronta há alguns meses, mas encontrava seus jeitos e trejeitos e, principalmente, iniciava a construção do projeto político pedagógico. Eu continuava com o 3º ano, novos alunos, novas oportunidades, um pouco mais de conhecimento e uma grande meta: ser aprovada no concurso em minha cidade.

¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3.o ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015, p. 10).

Assim, no ano de 2014, enquanto atuava com a minha turma, dedicava-me inteiramente aos estudos, visando ao concurso em minha cidade. Não mais atuava como eventual, para ter ainda mais tempo de dedicação aos estudos. Ao mesmo tempo, continuava participando dos cursos oferecidos pela rede, os quais muito contribuíram para o meu desenvolvimento profissional no início de carreira.

No ano de 2015, iniciei o ano letivo como professora contratada da prefeitura de São José dos Campos, enquanto aguardava que o concurso, feito no ano anterior, fosse homologado e começassem as atribuições, pois eu havia ficado em uma boa colocação. Estava com uma turma de 5º ano, foram novas descobertas, novos caminhos e aprendizagens. Nós estávamos indo bem, caminhávamos para o final do primeiro bimestre, finalizando os projetos e nos organizando para os próximos. Em abril daquele ano, fui chamada pelo concurso para que pudesse efetivar na rede de São José dos Campos. Foi uma felicidade imensa, havia estudado constantemente no ano anterior, organizado rotinas, deixado de dar aulas como professora eventual em Ilhabela para me dedicar totalmente aos estudos.

No dia da atribuição, havia listas com as salas e as escolas disponíveis, geralmente salas de professores aposentados. Em função disso, eu sabia que não poderia permanecer na sala em que já estava atuando, pois estava cobrindo um afastamento médico e a professora poderia retornar. Ao observar a lista, encontrei uma sala de 2º ano na escola em que havia feito estágio na época da universidade. Entendi, naquele momento, que seria uma ótima oportunidade para retornar como professora em uma escola que tanto me acolheu e ensinou.

Escolhi! Retornei, assim, para a primeira escola onde já havia trabalhado como estagiária, porém, naquela nova fase, como professora efetiva.

Deparei-me com outro grande privilégio: havia ingressado na atual sala de uma professora referência em alfabetização e coordenadora do curso na universidade em que me formei. As crianças estavam com ela desde o 1º ano, era perceptível a desenvoltura dos alunos e o avanço no desenvolvimento do sistema de escrita alfabético. Foi uma grande felicidade poder dar continuidade ao processo que ela havia iniciado, ver a construção do pensamento das crianças, as marcas deixadas por ela e todas as que eu ainda iria construir.

A escola em que eu estava trabalhando apresentava uma identidade marcada pela referência em professores que atuavam na mesma instituição por muitos anos, portanto, apesar de atuar nessa escola, sempre permanecia com as salas de alfabetização, já que não eram a preferência de nenhuma das professoras que atuavam lá há mais tempo. Continuei no ano seguinte com uma turma de 2º ano.

No ano de 2017, fiquei com uma turma de 1º ano. A princípio, pensei no imenso desafio que seria o trabalho com uma turma de alfabetização com crianças tão pequenas e dependentes, pois, mesmo que nos anos anteriores já atuasse com a alfabetização, os alunos já tinham a noção da rotina escolar do Ensino Fundamental, com certa maturidade e autonomia, diferente dos alunos que iriam ingressar. Havia, portanto, o medo de não conseguir ser eficiente no desenvolvimento desses alunos.

Pressupus que haveria o trabalho em conjunto de outra professora que seria parceira de turma, porém os métodos e concepções de alfabetização não eram compatíveis com as minhas práticas. Mesmo assim, busquei o apoio, a troca de ideias, o que aconteceu por pouco tempo, pois, logo no início do ano, ela se afastou, ficando o ano inteiro ausente.

Os alunos que compunham as salas do 1º ano vinham direcionados de diferentes escolas, portanto as crianças e as famílias iniciavam a construção do relacionamento com a nova realidade escolar. Consegui fazer com que os pais atuassem conjuntamente no processo, conseqüentemente a sala foi se constituindo extremamente participativa tanto por parte dos familiares, quanto dos alunos.

Aproveitando as dúvidas que existiam naquele momento, iniciei a primeira pós-graduação, com um curso de Especialização *Lato Sensu* em Dificuldade de Aprendizagem. Busquei um tema que despertasse a curiosidade e as atuais necessidades formativas. O curso oferecia assuntos cujos temas foram brevemente tratados ou nem mesmo citados na formação inicial. Foi um ano de muito aprendizado e desenvolvimento, mas principalmente de encantamento com o processo de alfabetização dos alunos, acompanhando o desenvolvimento e as descobertas da leitura e da escrita no universo do letramento das crianças. A esse respeito, Marcelo (2009, p. 123) esclarece que:

A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam. Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos são bons, mas sempre na medida em que repercutem na melhoria da relação com o corpo discente.

Nos anos seguintes, a mesma dinâmica nas atribuições se repetia, mas, a partir de 2017, o primeiro ano se tornou uma escolha e não a única opção, pois, mesmo não sendo mais a última da lista classificatória de docentes, a alfabetização passou a ser a primeira das escolhas. Ver o desenvolvimento dos alunos, construir a relação entre o aluno, as famílias e a escola, ser uma referência dos pais quanto à professora da alfabetização, são algumas das coisas que me fazem escolher essas classes.

Com o trabalho em turmas de alfabetização por 4 quatro anos, no ano de 2019, fui indicada pela coordenadora da região onde atuo, identificada como uma das dez professoras destaques em alfabetização da rede em que trabalho. Isso ocorreu pois, naquele ano de 2019, havia iniciado com uma turma com um processo de alfabetização extremamente precário e grande dificuldade de socialização para que os alunos pudessem avançar. Foram necessárias mudanças nas práticas da sala de aula, um planejamento consistente, a articulação entre os saberes dos alunos aos conteúdos curriculares e a relação com as famílias.

Ao refletir sobre as práticas durante os anos e retornando as experiências, analiso que teria feito muitas coisas diferentes, principalmente nos dois primeiros anos da carreira. Acerca disso relata Tardif (2012, p. 53) que “a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão”. Em concomitância, André (2016) explana que essa reflexão crítica sobre as experiências, observando os acertos e equívocos e produzindo mudanças das práticas, refletem na atuação do docente e principalmente no desenvolvimento do aluno.

Nesse processo de construção de conhecimentos em busca do desenvolvimento profissional, houve diversos momentos em que pude refletir sobre os estudos, pesquisas e autores lidos, em consonância com as minhas práticas e, até mesmo, questionando outros aspectos que antes não havia explorado. Em suma, a respeito do desenvolvimento profissional por meio da reflexão, André (2016, p.18) explana que:

Adotando essa perspectiva e tendo como horizonte a aprendizagem significativa dos alunos, defendemos um processo formativo em que o docente tenha oportunidade de refletir criticamente sobre a sua prática, analisar seus propósitos, suas ações e seus resultados positivos e o que é preciso melhorar, de modo a obter sucesso em seu ensino.

Percebo diariamente a (trans)formação profissional e pessoal ocorridas desde o início dos estudos e, principalmente, noto as marcas que estão sendo deixadas pelo professor, pela aula e pelo autor, todos trazidos nesse processo de construção do meu eu pesquisadora.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo com professores alfabetizadores iniciantes deu-se por duas razões: primeiro, por ser a alfabetização área de atuação da pesquisadora; segundo, por tratar-se de um assunto ainda pouco investigado. O estudo realizado em pesquisas correlatas demonstrou a escassez de trabalhos voltados para o professor iniciante, principalmente na área da alfabetização.

O assunto/tema escolhido insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa *Processos e práticas de formação*, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, bem como políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

Para além do interesse pelo tema da alfabetização, cabe, ainda, ressaltar que, durante a formação inicial da pesquisadora, houve momentos de prática em que foi possível refletir acerca dos conhecimentos desenvolvidos, trazendo maior segurança na inserção profissional. Embora a formação inicial tenha acontecido com boas situações de aprendizagem, havia outros percalços nesse processo, pelo fato de o curso ter um tempo de três anos de duração e os conteúdos das disciplinas serem muito reduzidos, o que impossibilitou outras propostas formativas, solidificadas apenas quando a docente já estava atuando em sala de aula. A respeito da etapa inicial de formação, Pimenta et al. (2017) analisa que essa formação para o professor polivalente se reflete em um ensino fragmentado e escasso frente ao desenvolvimento dos alunos e argumenta que:

[...] a diversidade de disciplinas também pode indicar uma tentativa da instituição de ensino de formar tanto o professor para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, como o gestor educacional para atuar em espaços escolares e não escolares (PIMENTA et al., 2017, p. 25).

Além das limitações formativas do curso de Pedagogia, é preciso considerar que o ingresso na profissão é, muitas vezes, permeado de tensões, especialmente quando se assumem salas de alfabetização.

Huberman (1992), sobre a entrada na carreira docente, destaca as expectativas do professor acerca desse momento, as quais nem sempre são alcançadas, ou até mesmo superadas pelas dificuldades encontradas. Na condição de professora iniciante sentia-me ansiosa com a inserção profissional e os desafios que poderiam existir. Ainda conforme Huberman (1992, p. 39) esclarece, a entrada na carreira é uma fase importante na profissão docente em que o professor, em meio a todo o entusiasmo com as primeiras experiências do novo, depara-se com a realidade da situação encontrada em toda a sua complexidade. O autor denomina esse período como “choque de realidade”, o momento em que “dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro”.

Como bem ressalta Shulman (2014, p. 214), a formação docente não deve acontecer de forma mecânica com prescrições de regras; deve, outrossim, possibilitar a reflexão dos conhecimentos, projetando o desenvolvimento do profissional docente, tendo em vista “o ensino como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão”. No esteio desse mesmo postulado, Marcelo (2009) ressalta que, nesse momento de inserção profissional, o professor iniciante passa da posição de aluno para docente, apesar da qualidade da formação inicial e das experiências anteriores vivenciadas. Normalmente, esse período é marcado por insegurança, pela falta de conhecimento acerca da realidade que o aguarda e das práticas pedagógicas necessárias para a atuação na sala de aula (MARCELO, 1999).

Dessa forma, é nesse momento em que inicia a construção das primeiras experiências profissionais, bem como da identidade docente. À vista disso, Marcelo (2009) enfatiza a importância da atenção ao processo de inserção profissional docente, tendo em vista o desenvolvimento profissional do professor iniciante.

1.1 Relevância do estudo / Justificativa

Esse estudo busca conhecer as necessidades formativas dos professores e oportunizar momentos de reflexão das práticas alfabetizadoras. Para isso, foi elaborada uma proposta de encontros formativos, para professores alfabetizadores iniciantes, tendo como instrumentos os casos de ensino, os quais, segundo Nono e Mizukami (2002), são uma forma de construção de conhecimentos em que o profissional analisa situações com base nos saberes que possui, buscando refleti-los criticamente. Contudo, as autoras citam os estudos de Wilson, Shulman e Richert (1987, apud NONO; MIZUKAMI, 2002, p. 73) para ressaltar que os casos não são modelos a serem imitados, mas sim uma forma de construir práticas de ensino que envolvam “compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão”.

Para que o docente possa suprir suas necessidades, tendo em vista o desenvolvimento e a construção dos conhecimentos profissionais, é importante que ocorram momentos de reflexão das práticas, o que pode ocorrer por meio de ações formativas. Acerca disso, Marcelo (1999, p. 119) explica que “os programas de iniciação para professores principiantes dão resposta à necessidade de ser facultada assessoria e formação aos docentes que se encontram no seu primeiro ano de ensino”.

Por meio da análise dos conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória formativa, do percurso profissional e das práticas de ensino de modo reflexivo, o professor constitui novas práticas. Trata-se de processo que pode ocorrer individualmente, mas também ocorre coletivamente, por meio da construção colaborativa (MARCELO, 2009).

O estudo consoante com essa proposta reflexiva, envolvendo os professores alfabetizadores, dá-se pela sua importância no processo de alfabetização dos alunos, visto que, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024, em sua meta 5, está definido que alfabetização dos alunos deverá ocorrer até final do 3º ano do Ensino Fundamental. Ressalta-se, todavia, que, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o atual objetivo é que a alfabetização ocorra no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Em relação aos problemas na alfabetização das crianças, Mortatti (2013) aponta que, com a ascensão dos métodos para a aquisição da leitura e da escrita, o foco tornou-se *o que o professor deve fazer para que o aluno aprenda*, abandonando a reflexão importante sobre *como o aluno realmente aprende*. Outro ponto elencado pela autora é a busca pelos resultados em avaliações à nível nacional, deixando de priorizar o desenvolvimento do aluno, em detrimento ao alcance de metas e índices externos. Mortatti (2013) reitera a necessidade de que docentes repensem essas práticas reproduzidas sem um olhar direcionado para a criança e salienta que:

Para enfrentarmos esse desafio, é necessário assumir que (apesar das certamente boas intenções de todos os que defendem o cumprimento das metas globais) na caixa-preta da alfabetização escolar se encontram eloquentes indícios do desastre que se repete e se renova para cada criança abandonada ao limbo da aprendizagem sem ensino e ao incerto destino do “aprender a aprender” (MORTATTI, 2013, p. 31).

Nessa perspectiva, conforme Prioste (2020) explana, cabe ao professor e à equipe escolar agirem em parceria com as famílias, considerando a individualidade e particularidades do aluno e, dessa forma, atuarem colaborativamente no processo de alfabetização das crianças.

1.2 Problema

O processo de inserção docente é uma fase de insegurança, pois o professor está ingressando em um sistema com normas, regras e em um ambiente desconhecido. Nesse momento, necessita aplicar os conhecimentos adquiridos na formação inicial e relacioná-los à prática de sala de aula.

Com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 2006, para o curso de Licenciatura em Pedagogia, a formação docente se expandiu para diversas áreas de atuação, como, por exemplo, Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, gestão escolar e espaços não escolares. Tendo em vista essa variada gama de demandas formativas no curso de Pedagogia, o futuro professor não recebe uma formação centrada e aprofundada nos conhecimentos referentes à atuação profissional (PIMENTA et al., 2017).

A respeito da formação inicial nos cursos de licenciatura, Gatti (2014, p. 39) discorre sobre a multiplicidade de aspectos abordados durante esse processo e sobre a qualidade empregada, tendo em vista as necessidades de formação desses profissionais. Afirma que:

A formação quanto aos fundamentos e práticas da alfabetização e iniciação à matemática, ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente na educação infantil e para os anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações e suas implicações para o ensino.

Diante disso, Gatti (2014) enfatiza a necessidade de haver uma formação consistente e de qualidade que tenha como pressuposto a relação entre a teoria e a prática, bem como a importância da formação inicial e continuada, valorizando os saberes experienciais da ação docente. Dessa forma, é fundamental repensar a formação inicial e refletir sobre a formação continuada de forma que possa colaborar com o desenvolvimento e o aprofundamento dos conhecimentos profissionais, principalmente no que se refere aos professores iniciantes.

Conforme explana Marcelo (1999), geralmente, a esse profissional, são confiadas as salas consideradas mais difíceis, o que agrava o enfrentando de desafios decorrentes da pouca prática e manejo em determinadas situações. É muito comum, por exemplo, nas redes municipais de ensino, atribuir turmas de alfabetização a professores iniciantes sem nenhum tipo de acompanhamento e suporte a esse docente.

É preciso lembrar, ainda, que a formação inicial, historicamente, tem apresentado limitações para preparar adequadamente o futuro professor. Ademais, quando o docente se

encontra na instituição de ensino, muitas vezes, não tem o apoio dos colegas de trabalho ou, até mesmo, referências de professores com práticas que sejam eficazes.

Em se tratando do professor alfabetizador iniciante, existe também a necessidade de um conhecimento específico para a alfabetização, pois atua em uma fase delicada que envolve grande responsabilidade com o processo de desenvolvimento dos alunos. De acordo com Weisz (2018, p. 120), o professor “precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer”.

Desse modo, para compreender quais necessidades formativas são emergentes aos professores alfabetizadores iniciantes e para buscar alternativas relacionadas à construção de conhecimentos profissionais, tem-se a seguinte pergunta:

Que reflexões e mobilizações de conhecimentos sobre práticas de alfabetização, podem ocorrer em uma proposta formativa para professores iniciantes orientada por casos de ensino?

A partir desse questionamento, nosso estudo apresenta uma proposta formativa com foco na reflexão de casos de ensino com o intuito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Investigar o potencial formativo de casos de ensino para professores alfabetizadores iniciantes como instrumento de reflexão das práticas no processo de construção dos conhecimentos profissionais.

1.3.2 Objetivos específicos

- Identificar as necessidades formativas do professor alfabetizador iniciante;
- Promover, por meio de casos de ensino, a reflexão das práticas de alfabetização;
- Avaliar o potencial formativo do uso de casos de ensino para professores alfabetizadores;
- Elaborar uma proposta formativa com casos de ensino para professores alfabetizadores.

1.4 Organização da pesquisa

Essa pesquisa está organizada da seguinte forma: Apresentação do memorial, Introdução, Contribuições teóricas, Metodologia, Análise dos dados, Considerações finais e Referências.

A Apresentação do Memorial contém uma breve análise crítica da trajetória formativa e profissional da pesquisadora. Na sequência, a Introdução está subdividida nas subseções: Relevância do estudo/Justificativa, Delimitação do estudo, Problema, Objetivos geral e específicos e Organização do trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama de pesquisas correlatas acerca da temática do professor alfabetizador iniciante com foco no seu desenvolvimento e conhecimentos profissionais. Aborda também pontos relevantes de aproximações e distanciamentos referentes ao tema de pesquisa. Os capítulos seguintes trazem as contribuições teóricas de pesquisadores da área. Essa revisão está organizada nos temas: trajetória profissional docente: professor iniciante; processo de construção dos conhecimentos profissionais; processo reflexivo e desenvolvimento profissional docente; formação do professor alfabetizador: conhecimentos profissionais; alfabetização e os métodos; e práticas em alfabetização.

A seção volta à Metodologia subdivide-se em quatro subseções: Tipo de pesquisa, participantes, Instrumentos de Pesquisa e Procedimentos para coleta de dados.

Na Análise de dados, apresentamos as implicações do processo reflexivo por meio dos eixos de análise: necessidades formativas das professoras alfabetizadoras iniciantes; potencialidades da formação com casos de ensino; e limitações e lacunas do processo formativo.

Em seguida, apresentam-se as Considerações finais, seguidas das Referências. Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora, bem como aqueles que são previamente definidos para início e andamento da pesquisa.

2 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Tendo como ponto de partida a questão problemática de pesquisa acima apresentada, iniciou-se a busca por estudos correlatos, ou seja, aqueles que pudessem contribuir para a investigação em questão. Essa busca se deu no Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes, partindo do descritor “professor iniciante” para o qual foram encontrados um total de 172 estudos. Decidiu-se, então, acrescentar outros descritores, de acordo com temas abordados nesse estudo, a saber: “alfabetização”, “conhecimentos profissionais” e “desenvolvimento profissional”. Outro descritor utilizado foi “professoras iniciantes” conjuntamente com o descritor “desenvolvimento profissional”. Os resultados dessa busca foram apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas CAPES

DESCRITOR	TOTAL	DESCRITOR ADICIONADO	TOTAL
“professor iniciante”	172	“alfabetização”	05
“professor iniciante”	172	“conhecimentos profissionais”	03
“professor iniciante”	172	“desenvolvimento profissional”	50
“professoras iniciantes”	65	“desenvolvimento profissional”	24

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Foram lidos os títulos e resumos das dissertações e teses selecionadas, quando necessário, com o intuito de selecionar aquelas que se aproximassem do foco dessa pesquisa. Sendo assim, foram selecionadas e analisadas nove pesquisas que trazem contribuições ao nosso estudo, priorizando os que foram realizados nos anos de 2010 a 2020, conforme apresentamos no quadro 2.

Quadro 2 - Estudos com contribuições a essa pesquisa

ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO
2018	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	SCOS, Josemay	Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes
2017	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	HOÇA, Liliamar	Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras
2017	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo	FERREIRA, Zeni de Oliveira Muniz	A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado

2015	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	MACHADO, Micheli Fernanda	Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada <i>online</i>
2015	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	CORRÊA, Priscila Monteiro	Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização
2014	Tese	Universidade Federal do Piauí	BANDEIRA, Hilda Maria Martins	Necessidade formativas de professores alfabetizadores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades
2014	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	ALMEIDA, Maria Júlia de Paiva	Análise de necessidades de formação: uma prática reveladora de objetivos da formação docente
2014	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	GOMES, Fernanda Oliveira Costa	As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações
2013	Tese	Universidade Federal de São Carlos	DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati	Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Nessa consulta, foi possível perceber que pesquisas relacionadas ao professor iniciante ainda são escassas, principalmente no que se refere ao professor alfabetizador. Sendo assim, são necessários estudos que busquem identificar a realidade dessa categoria docente, bem como propostas que auxiliem o seu desenvolvimento profissional.

2.1 Estudos correlatos: aproximações e distanciamentos

A dissertação de Scos (2018), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, intitulada “Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes”, teve como objetivo evidenciar como ocorre o processo de produção das práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras. A autora organizou seu estudo ressaltando as dificuldades encontradas pelo professor iniciante e recorreu a Marcelo (1999) para salientar que as experiências anteriores do professor, enquanto aluno, são momentos que refletem a sua trajetória profissional. Mostrou, ainda, que os desafios, expectativas, conquistas, bem como a necessidade pela busca por aperfeiçoamento nessa fase, constituem as experiências que auxiliam o desenvolvimento profissional.

Esse estudo destacou que, dentre os desafios do professor iniciante, estão as condições de trabalho, classes e escolas com realidade difícil e ausência de apoio da instituição e dos colegas de trabalho, tornando o professor isolado em sua atuação. Soma-se a esse cenário a

despreocupação pública com relação ao ingresso profissional do professor. Acerca desse último aspecto, a autora da pesquisa mencionou que Scos (2018, p. 40) cita a meta 18 do PNE em que está previsto o apoio ao docente, " [...] oferecer cursos de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor voltados aos conteúdos a serem ministrados em cada disciplina". Relatou também os estudos de Mira e Aksenon (2016), nos quais foi feita uma análise entre a meta 18 do PNE e sua real execução em diversos estados, percebendo, assim, que essas estratégias não foram devidamente aprofundadas.

A pesquisa destacou, também, a influência de fatores externos na prática interna do professor alfabetizador, por meio da escolha de métodos para a alfabetização e de avaliações vindas de fora, afetando, assim, a autonomia docente.

Outro fator de aproximação entre a pesquisa de Scos (2018) com o presente estudo é a discussão sobre a necessidade da reflexão da prática para o desenvolvimento do professor iniciante, de modo a reduzir o distanciamento entre a formação inicial e a prática na sala de aula a atender-se para necessidade de o professor estar em constante busca por aperfeiçoamento na formação continuada.

A tese de Bandeira (2014), da Universidade Federal do Piauí, com o título "Necessidade formativas de professores alfabetizadores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades", teve por objetivo investigar as necessidades formativas e a construção da práxis dos professores iniciantes. A autora retomou o conceito de necessidade e o que o caracteriza, não como algo estável, mas sim como um processo que se desenvolve ao longo das práticas, variando para cada pessoa de acordo com suas experiências anteriores. Em síntese, sobre o que são as necessidades, Bandeira (2014, p. 34) explicou, "não se manifestam na ação de um professor partícipe de forma imediata, revelam-se na interação do trabalho em processo de colaboração reflexiva com os professores e com o contexto real-prático".

Um dos fatores de proximidade entre o estudo de Bandeira (2014) e nossa pesquisa é o uso da metodologia colaborativa em que, segundo a autora, os participantes fazem parte do processo de construção da pesquisa, tornando-se também pesquisadores na tomada de decisões e em seu andamento. Em sua pesquisa, os encontros formativos tinham como propósito a construção da práxis por meio de um momento de reflexão colaborativa. Ressaltou, ainda, que o intuito da pesquisa colaborativa, por meio da construção conjunta com os participantes, possibilita que não sejam somente elencados desafios e dificuldades docentes, mas, sobretudo, ações para a construção do eu profissional.

Diferentemente da proposta dessa pesquisa, a autora fez um destaque aprofundado ao processo histórico do desenvolvimento da formação inicial docente e sua relação entre a teoria, apresentada nas instituições de Ensino Superior, e a prática encontrada na inserção docente.

Corrêa (2015), em sua tese da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, denominada “Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização”, teve como objetivo compreender como ocorre o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador iniciante. Iniciou seu estudo relatando o ciclo de vida profissional, de acordo com Huberman (2000), para explicar a respeito do que caracteriza o professor iniciante. A autora trouxe uma visão positiva sobre a inserção profissional, pois o professor tem a liberdade para a construção dos seus conhecimentos em sua trajetória profissional, sem que tenha em vista a formação inicial como um guia a ser seguido rigorosamente.

No que diz respeito à alfabetização, a autora iniciou o relato com um percurso histórico sobre os métodos utilizados pelos docentes. Em continuidade, ressaltou o método construtivista presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como institucionalizado. Destacou um grande atributo desse método: “a superação de uma visão adultocêntrica, passando-se a levar em consideração a perspectiva da criança, que formula uma série de ideias próprias sobre a escrita alfabética enquanto aprende a ler e a escrever” (CORRÊA, 2015, p. 34). Entretanto, destacou a concepção de Cagliari (1988), enfatizando que o método por si só não atinge o aluno, mas sim a capacidade do docente em utilizá-lo.

Almeida (2014), em sua tese intitulada “Análise de necessidades de formação: uma prática reveladora de objetivos de formação docente”, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, destacou como o objetivo da pesquisa, conhecer as necessidades de formação de professores alfabetizadores. Conceituou o termo necessidade de formação: “percebemos a necessidade como um fenômeno que se constrói na relação com a atividade, relação esta que tem origem no tempo e lugar da atividade profissional, isto é, no contexto dessa atividade, portanto subjetiva e social” (ALMEIDA, 2014, p. 61). Demandando alguma forma para que essa necessidade seja suprida, a autora ressaltou o discurso como recurso para que o professor construa sua prática e a reformule, por meio da linguagem, o que acontecerá, estando na prática da sala de aula.

A autora destacou o conceito de alfabetização fundamentada nas concepções de Soares (2004), associando a alfabetização ao letramento, não como distintos, mas complementares em um mesmo processo. Especificamente sobre o letramento, recorreu aos conceitos de Kleiman

(1995), não limitando o letramento aos conhecimentos adquiridos na instituição escolar, mas como um movimento que a antecede, prático e social.

Pontuou, em suas considerações, que uma das necessidades manifestadas pelas professoras alfabetizadoras é conseguir relacionar a teoria estudada às práticas em sala de aula, já que encontram dificuldade em observar no aluno o que viram na teoria. A autora salientou que “a produção escrita dos seus alunos pode servir para esse reconhecimento dos níveis de escrita em que esses alunos se encontram. Este é o material e um dos momentos de fazer essa articulação” (ALMEIDA, 2014, p. 221).

A dissertação defendida por Machado (2015), da Universidade Federal de São Carlos denominada “Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online”, teve por objetivo compreender como ocorre a construção dos saberes docentes de professores alfabetizadores iniciantes, por meio de um curso de formação *online*. Destacou o desenvolvimento profissional como um processo que ocorre de modo coletivo ou individual, desde experiências anteriores à docência, como também no ambiente de trabalho, por meio das situações vivenciadas, em continuidade às formações inicial e continuada.

Apontou o início da carreira docente como uma fase no processo de desenvolvimento profissional e, recorrendo às ideias de Tardif (2010), relatou as fontes dos saberes dos professores, explicitando que não ocorrem somente em sua formação inicial, mas desenvolvem-se ao longo de sua vida.

Uma das reflexões feita por Machado (2015) é que os professores atrelam suas dificuldades à formação inicial ineficiente, buscando aprofundar-se nos saberes experienciais para o desenvolvimento profissional, por meio das práticas vivenciadas na sala de aula. Portanto, ao ingressarem no ambiente escolar, em meio à insegurança, buscam apoio em outros profissionais ou buscam se encaixar nos padrões desse ambiente, suprimindo suas atitudes e até mesmo isolando-se pela falta de suporte.

Refletindo sobre formas de favorecer o processo de inserção docente, Machado (2015, p. 32) destacou:

Pensando, especificamente, na formação continuada para professores iniciantes é importante que seja colaborativa e apoie o profissional para que não seja um momento de tanta solidão e isolamento; e, consiga tornar esse profissional mais seguro para lidar com os conflitos e dificuldades presentes na rotina escolar. À vista disso, os professores iniciantes possuem necessidades específicas, por conseguinte, é necessário que haja uma política de inserção e acompanhamento deste profissional na prática buscando apoiá-lo em suas especificidades.

A autora ilustrou a necessidade do acompanhamento do docente em seus primeiros anos de atuação, por meio de um acompanhamento que o auxilie no desenvolvimento e reflexão das práticas. Em aproximação com as ideias de nossa pesquisa, enfatizou a necessidade da reflexão dos conhecimentos para o desenvolvimento profissional, tendo como apoio os colegas, não somente repetindo práticas, mas repensando-as para as suas necessidades. Sobre isso, mencionou que:

Ao pensarmos o professor como investigador, deixamos de lado a visão deste profissional como técnico, que apenas realiza exigências que lhe são impostas para entrar em cena, um profissional aberto a mudanças, ao diálogo com os pares, crítico perante essas exigências, autônomo na construção e planejamento de suas aulas e capaz de refletir sobre a sua própria prática para tomar decisões que vão ao encontro das reais necessidades dos alunos de acordo com o contexto social no qual está inserido (MACHADO, 2015, p. 36).

Machado (2015) salientou, por fim, o uso da tecnologia em momentos de formação continuada, como meio de construção de conhecimentos profissionais.

Na dissertação de Gomes (2014), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulada “As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações”, o intuito foi identificar os desafios do professor iniciante e quais as estratégias utilizadas para superá-los. Na análise das dificuldades encontradas pelo professor iniciante, um dos aspectos relevantes nos resultados do estudo foi a idealização das situações que nem sempre saem como o previsto, gerando a frustração das primeiras práticas docentes. Por outro lado, nas realizações profissionais, os dados da pesquisa colocaram em evidência o apoio dos colegas e da escola nas primeiras experiências profissionais para a superação das dificuldades, diminuindo assim o sentimento de solidão do professor iniciante.

Na tese “Desenvolvimento Profissional de professoras alfabetizadoras”, de autoria de Hoça (2017), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, o objetivo foi compreender o processo de desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras. Hoça (2017) relatou os processos identitários do professor para a consolidação profissional, diferente de nossa pesquisa, que aborda o processo de desenvolvimento profissional com foco em práticas reflexivas.

A autora enfatizou a importância do desenvolvimento docente por meio de uma formação que “direciona-se para a aprendizagem permanente, que mobiliza as experiências profissionais e pessoais e conhecimentos para realizar a crítica reflexiva e a ética sobre a prática docente” (HOÇA, 2017, p. 61). Destacou que o desenvolvimento profissional docente, ocorre

por meio de processos de reflexão individuais, em que o próprio professor é incumbido de seus processos formativos, ou de forma coletiva, com apoio dos colegas e gestores, responsáveis pela organização e fornecimento de formações.

Para ilustrar esse conceito, Hoça (2017, p. 68) utilizou elementos que corroboram para o desenvolvimento docente: “Escola, currículo e inovação, ensino e professores”. Para elucidar alguns aspectos constituintes do desenvolvimento profissional, a autora mencionou os estudos de Formosinho (2009, p. 69), no qual se define que “o desenvolvimento de conhecimento(s) e competência(s); o desenvolvimento do professor como compreensão pessoal; o desenvolvimento do professor como mudança ecológica”. Na primeira dimensão, estão os conhecimentos docentes necessários ao exercício da profissão; na segunda, as concepções e crenças a cerca desse ambiente em que está inserido; por fim, a terceira, diz respeito às mudanças ocorridas por meio do desenvolvimento pessoal e profissional, em momentos de trocas com outros docentes e nas formações. Em conformidade com as ideias de Formosinho (2009), a autora destacou alguns processos para o desenvolvimento profissional, sendo um deles objeto de estudo em nossa pesquisa: “o modelo de desenvolvimento profissional por meio da investigação para a ação permite desenvolver, a partir da identificação de um problema individual ou do grupo de professores, um processo de investigação da realidade” (HOÇA, 2017, p. 72).

A autora, em sua análise, apontou alguns aspectos que interferem nas práticas dos professores alfabetizadores iniciantes, como, por exemplo, a insegurança nas primeiras situações vivenciadas, a pouca experiência para a alfabetização e a precariedade da formação inicial, a qual não contém elementos suficientes para a atividade docente em salas de alfabetização. Esses aspectos acabam por levar o docente a buscar apoio de professores experientes. Hoça (2017) também analisou outros tipos de dificuldades, a saber: diversidade dos alunos, com características e necessidades de aprendizagem variadas; falta de colaboração das famílias; classes lotadas; falta de materiais para o trabalho e, até mesmo, problemas emocionais, decorrentes da grande expectativa quanto ao desempenho docente por parte das famílias.

Hoça (2017) recorreu aos estudos de Freire (1991) para explicitar que o processo de desenvolvimento docente não ocorre pelo acaso, mas sim por meio da formação e da constante reflexão, em um processo dinâmico e contínuo.

A dissertação de Ferreira (2017), da Universidade Metodista de São Paulo, denominada “A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado”, teve como objetivo investigar

os desafios do professor alfabetizador iniciante. A autora relatou as dificuldades encontradas decorrentes de uma formação inicial debilitada, ressaltando a necessidade da formação continuada como elemento essencial na construção dos conhecimentos profissionais dos docentes. Nessa perspectiva, percebe-se a insegurança do professor iniciante em relacionar a teoria estudada às situações da prática escolar. Em função disso, com base em Tardif (2014), observou que existe a necessidade de oportunizar momentos em que, mesmo antes de estar formados, por meio dos estágios, esses futuros docentes possam vivenciar situações de ensino e momentos de análise dessas situações. Essa visão tem o objetivo de formar bons professores e prepará-los de forma mais eficaz.

A respeito dos saberes docentes, Ferreira (2017) referiu-se aos conhecimentos que os professores trazem consigo acerca da educação, mesmo antes da atuação profissional, bem como os saberes construídos na prática pedagógica. Nos dados obtidos, a autora salientou que os professores constroem sua base de conhecimentos nos primeiros anos de docência, em suas práticas de tentativa e erro. Portanto, é importante um olhar aprofundado para esse profissional, para a implementação de um ambiente capaz de auxiliá-lo no processo de desenvolvimento. Outro aspecto relevante dos dados foi o despreparo do professor iniciante na área de alfabetização que, segundo a autora, constrói suas ações baseadas na prática emergente de sala de aula e nos conhecimentos da formação inicial.

Na tese de Domingues (2013), da Universidade Federal de São Carlos, intitulada “Desenvolvimento Profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem: contribuições de casos de ensino”, a pesquisa teve como objetivo analisar o processo de desenvolvimento profissional ocorrido por meio da formação virtual utilizando os casos de ensino. A autora retratou os conhecimentos profissionais e o desenvolvimento profissional, utilizando-se da base de conhecimentos elencada por Shulman (1986 *apud* DOMINGUES, 2013, p. 19):

Sobre a base de conhecimento para o ensino, vários são os conhecimentos que fundamentam: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo, dos materiais e dos programas; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimentos dos alunos e de suas características; conhecimento do contexto educativo; conhecimento dos fins, propósitos e metas educacionais.

A autora retratou o pensamento reflexivo de Donald Schön, um dos pioneiros do movimento reflexivo, bem como o embasamento de Dewey, nos anos 30, ao processo reflexivo,

pensamento contrário ao tradicionalismo presente na época. Em relação às dificuldades dos docentes quanto ao pensamento reflexivo, Domingues (2013, p. 24) declarou que:

A ideia que permeia esse tipo de racionalidade é a de que a atividade profissional é permeada por um pragmatismo tecnicista e dessa maneira consiste na resolução instrumental de problemas da prática, mediante a aplicação de técnicas de ensino. Nessa ótica, quando os professores se deparam com situações da prática que foge ao seu repertório teórico e instrumental sentem dificuldades em lidar com elas.

A autora fez uma breve descrição da conceitualização de processos reflexivos com base em diversos autores: Schön (2000), Darling-Hammond (2006), Shulman (1988), Ghedin (2002), Alarcão (2005), Marcelo (1999), Rodgers (2002), Pimenta (2002), Facci (2004), Libâneo (2002) e Mizukami (2000). Dessa forma, construiu sua concepção de que o processo reflexivo do professor é uma necessidade que contribui para o desenvolvimento formativo docente.

Refletindo sobre a perspectiva da alfabetização, Domingues (2013) fez um apontamento a respeito do panorama histórico da alfabetização e os seus métodos, o que inclui os processos de alfabetização e letramento. Ambos os processos, embora distintos, desenvolvem-se em concomitância. A autora apontou que os professores encontram dificuldade em trabalhar com diferentes métodos e acabam utilizando estratégias tradicionais.

Uma das principais aproximações do presente estudo com a pesquisa de Domingues (2013) é a metodologia utilizada: o uso de casos de ensino como instrumento formativo visando ao desenvolvimento profissional docente.

Em suas conclusões a autora ressaltou que a escrita reflexiva dos casos de ensino possibilitou que as docentes passassem “de leitoras para escritoras dos seus próprios casos de ensino, muitos movimentos reflexivos foram perceptíveis quando formalizaram, pela escrita, dados do real e quando socializaram suas ideias sobre aspectos da docência com seus pares” (DOMINGUES, 2013, p. 213). Ressaltou, também, a ausência de momentos reflexivos na rotina dos professores, em que sejam encorajados a relatar e a refletir sobre suas práticas.

Outro ponto elencando por Domingues (2013) como facilitador da construção de conhecimentos foi o uso da plataforma de ambiente digital para as formações, como fonte de interação e autonomia. Por fim, em sua análise dos processos reflexivos, a autora enfatizou que os professores conseguiram observar suas dificuldades e necessidades, como também passaram a refletir para que conseguissem superar essas situações.

Dessa forma, com base nos estudos correlatos ao tema de nossa pesquisa, ressaltamos que o professor alfabetizador iniciante encontra inúmeros desafios na inserção profissional,

principalmente, no que se refere à formação inicial deficitária, sem aprofundamento nos conhecimentos necessários à prática de alfabetização. Isso tem gerado inúmeras necessidades formativas ao professor iniciante decorrente do despreparo para a atuação com as práticas de alfabetização.

Conforme explicitamos acima, muitos estudos ressaltaram alguns desafios encontrados pelo professor iniciante, tais como: falta de apoio dos colegas, gerando sentimento de solidão, sem haver a quem recorrer e buscar apoio; falta de conhecimentos específicos para a atuação com a alfabetização, buscando, assim, replicar métodos sem que haja reflexão das práticas e análise das estratégias empregadas para o desenvolvimento do aluno; e pouca relação entre a teoria estudada e a prática desenvolvida.

Esses estudos evidenciaram a necessidade do movimento de reflexão das práticas, no processo de desenvolvimento docente, assim como da formação contínua para a construção dos conhecimentos. Salientaram a importância de um acompanhamento nas primeiras experiências profissionais orientando as ações, frustrações e tomada de decisões do docente em início de carreira.

2.2 Trajetória profissional docente: professor iniciante

O início da carreira é uma fase delicada na trajetória docente que interfere no desenvolvimento profissional, pois é um período de transição de aluno à posição de professor, bem como, um momento de insegurança, mudança e a necessidade de conhecimentos específicos ao ato de ensinar (MARCELO, 1999).

Conforme Huberman (1992) esclarece, o processo de desenvolvimento profissional não é análogo em todos os casos, já que cada indivíduo tem seu próprio crescimento, que pode ocorrer em diferentes tempos, intensidades e sequências, variando de acordo com as experiências vividas nesse processo.

Nesse período, algumas características são perceptíveis na trajetória docente, Huberman (1992, p. 39) retrata que o início na carreira ocorre nos primeiros três anos de docência. Nesse momento, o professor encontra-se diante de novas situações, em um ambiente desconhecido. Nessa perspectiva, depara-se com a fase de “sobrevivência”, em que necessita lidar com um novo contexto, desafios e dificuldades, em consonância com a “descoberta”, iniciando a exploração de novas práticas e alunos em um ambiente com diversas demandas, confronta-se, portanto, com o “choque do real”, encontrando situações reais de atuação e as dificuldades existentes nesse início. Nesse sentido, os “[...] dois aspectos, o da sobrevivência e

o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 1992, p.39). Em consonância com esse pensamento, Tardif e Raymond (2000, p. 226) complementam com os termos “choque de transição” e “choque cultural”, pois o docente encontra-se diante de situações complexas durante a prática, que até então não havia se aprofundado enquanto aluno em formação.

Em seus estudos, Tardif e Raymond (2000) estruturam o início da carreira em duas fases. Inicialmente, há a *fase de exploração*, do primeiro ao terceiro ano, em que o professor promove suas tentativas de ação, buscando os melhores caminhos por meio da experimentação, em um processo de tentativa e erro: “essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição” (TARDIF, RAYMOND, 2000, p. 227-228). Esse momento pode interferir na permanência do docente na profissão. Já a segunda fase é a de *estabilização e de consolidação*, do terceiro ao sétimo ano, na qual o professor começa a ter mais segurança nas suas ações e a compreender melhor as funções e as demandas da profissão, buscando aumentar os seus conhecimentos profissionais.

Pelo exposto, nota-se que o professor iniciante enfrenta desafios na ação profissional, sejam eles relacionados aos conhecimentos profissionais, à falta de estratégias para lidar com as situações da prática e, até mesmo, à falta de apoio e acompanhamentos necessários durante esse processo. Almeida et al. (2020, p. 7) destacam esses dilemas relacionados ao início da aprendizagem docente:

- (i) o pouco domínio dos conhecimentos profissionais (específico, pedagógico e curricular dos conteúdos) que abrange: o conteúdo - objeto de ensino, prática do planejamento, avaliação etc.;
- (ii) o pouco domínio da gestão da aula especialmente na inter-relação com os alunos e no atendimento às suas necessidades, considerando as etapas de desenvolvimento humano que abarca a compreensão dos processos de aprendizagem, das dificuldades dos alunos, disciplina, linguagem, diversidade etc.;
- (iii) a falta de apoio da escola, que compreende questões burocráticas, orientações básicas de acolhimento na escola, orientações e acompanhamento pedagógico, trabalho coletivo/colaborativo, relações com a família etc.

Ademais, outros fatores podem corroborar com as dificuldades elencadas anteriormente, como: aos professores iniciantes serem atribuídas salas consideradas mais complicadas, principalmente com relação à condução da classe; falta de apoio e colaboração; valorização excessiva do saber prático por parte do professor iniciante, em meio à insegurança das situações; demandas profissionais equivalentes aos professores com mais experiência; falta de aproximação entre a formação inicial e a atuação profissional; e falta de bons modelos de ensino para auxiliar no desenvolvimento de boas práticas de atuação (MARCELO, 1999).

Outro fator que interfere diretamente na atuação profissional, é a qualidade da formação inicial. Segundo Gatti (2014), a formação inicial para Educação Básica preocupa-se em formar para uma gama variada de atuações, desde o alfabetizador até o gestor, sem aprofundamento adequado às necessidades formativas do professor iniciante. Logo, ao ingressar na atuação profissional o docente não tem conhecimentos direcionados e aprofundados à função que irá desempenhar. Outro elemento elencado pela autora, é a falta de momentos relacionais entre a teoria e a prática, em detrimento de disciplinas que não contribuem para a atuação real, para a diversidade de alunos e para as demandas pedagógicas. Portanto, os cursos nem sempre preparam de modo consistente o professor iniciante para a realidade profissional da sala de aula, seja pelos currículos pouco direcionados às necessidades formativas emergentes ao docente, seja pela falta de oportunidade de experimentação da prática associada com a teoria.

A esse respeito, Almeida et al. (2020) ressaltam a necessidade de investimentos em programas de inserção profissional subsidiando esse processo inicial, tendo em vista uma formação consistente e de qualidade para esses profissionais. Para tanto, é necessário conhecer as necessidades formativas e as particularidades dos docentes, tendo em vista as qualidades das formações oferecidas durante a inserção profissional.

No que se refere aos programas de inserção, Vaillant e Marcelo (2012) reforçam que esse momento deve ser elaborado de forma sólida, com um planejamento organizado e consistente e não somente com alguns momentos específicos de integração. Trata-se de um processo que é importante no desenvolvimento profissional, pois “os docentes principiantes necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 127).

Em suma, conforme Tardif e Raymond (2000) explanam, com o passar do tempo, independente da inserção e do acolhimento inicial, os docentes desenvolvem seus conhecimentos profissionais, de modo que potencializam os seus saberes durante as experiências e a relação com os demais saberes.

2.3 Processo de construção dos conhecimentos profissionais

O profissional docente, como já é amplamente sabido, tem a incumbência de ensinar, fazendo com que o aluno desenvolva suas capacidades, todavia, para tanto, é necessário que construa seus conhecimentos profissionais acerca da docência e das práticas de ensino.

Compreender quais são e como se constituem os conhecimentos profissionais necessários à prática, são questões emergentes do desenvolvimento profissional (ROLDÃO, 2007).

Como dissemos, ensinar é uma especificidade da função docente, entretanto, conforme Roldão (2007) explica, para que isso ocorra, não basta a concepção de ensino transmissor de saberes, mas sim de um ensino ativo, capaz de comprometer-se com o desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva da profissionalização docente, Roldão (2007, p. 96) destaca dois processos sociais que contribuem para elucidar a profissão docente: o primeiro “extrínseco” refere-se “à institucionalização da escola como organização pública e o currículo que legitima no plano social”; enquanto o segundo refere-se à atribuição do docente como um profissional que possui um conjunto de saberes específicos à ação de ensinar. Esse segundo aspecto será abordado com maior profundidade em nosso estudo.

Corroborando com essa concepção do ensino, Shulman (2014, p. 206) afirma que o docente deve ter conhecimento de quais conteúdos o aluno deve aprender e como fazer com que esse aprendizado ocorra efetivamente. Para tanto, elenca as categorias da base do conhecimento docente, sendo elas:

- Conhecimento do conteúdo: refere-se à compreensão dos conteúdos a serem desenvolvidos;
- Conhecimento pedagógico geral: refere-se às estratégias, que serão utilizadas para que os alunos aprendam, a organização da sala de aula e os recursos disponíveis;
- Conhecimento do currículo: refere-se aos materiais e aos programas das instituições em que o docente atua;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK): abrange todos os demais conhecimentos e é uma junção entre saber o conteúdo a ser ministrado e a maneira de fazer com que cada aluno se desenvolva dentro do contexto social, cultural e escolar em que está situado;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento de contextos educacionais;
- Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Em seus estudos, Tardif (2012) também indica os saberes utilizados na prática docente, bem como, as fontes de aquisição e a maneira pela qual esses saberes são incorporados à prática dos professores. Esses saberes, constituídos nas experiências de vida pessoal, na infância, nos

momentos familiares e na escolarização, são, de acordo com Tardif (2012, p. 68): “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”.

Tais saberes desenvolvem-se também por meio dos momentos de reflexão coletiva na atuação, na formação profissional e por meio das experiências na prática desenvolvida, conforme pode ser observado no quadro 3, que retrata os saberes docentes, as fontes de aquisição e os modos de integração no trabalho docente. Conforme defende o autor: “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (TARDIF, 2012, p. 64).

Quadro 3 – Saberes docentes

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2012, p. 63).

Para que o docente construa seus saberes profissionais existem algumas situações que contribuem para este desenvolvimento. Shulman (2014, p. 207) elenca quatro fontes para a construção dos saberes profissionais: “formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; os materiais ou entorno do processo educacional institucionalizado; pesquisa sobre escolarização; a sabedoria que deriva da própria prática”.

A *formação acadêmica* é um elemento essencial, pois refere-se à compreensão tanto dos conteúdos a serem ensinados como da forma como se deve apresentar esses conhecimentos para o desenvolvimento dos alunos. Portanto, o professor deve estar atento nesse processo para a

maneira como o aluno aprende, bem como para o próprio conhecimento e entendimento acerca do conteúdo, pois são aspectos que influenciam e potencializam o aprendizado dos alunos.

Ademais, as *estruturas e materiais educacionais* são fontes de conhecimentos, pois as instituições escolares encontram-se em estruturas próprias, com currículos e avaliações. Em vista disso, é importante que o docente se aproprie desses fatores para que possa conhecer a organização do espaço em que se encontra. Já as *pesquisas sobre escolarização* compreendem o conhecimento acerca da literatura acadêmica, ou seja, dos processos de escolarização, ensino e aprendizado. Esse aspecto refere-se ao conhecimento de pesquisas, bem como estratégias eficazes ao ensino, ambos fundamentais com fontes de saberes para os docentes.

Por fim, a *sabedoria da prática*, que ocorre por meio da análise reflexiva da prática de professores, tendo em vista transformações com base nas experiências docentes. Shulman (1988, p. 212) conclui que, “é extenso o conhecimento potencialmente codificável que pode ser extraído da sabedoria da prática. Os educadores simplesmente sabem muita coisa que nunca sequer tentaram articular”.

A respeito dos saberes da experiência, Tardif (2012) ressalta que são constituídos a partir da prática cotidiana em colaboração com os agentes que interagem nesse processo, principalmente os alunos. São produzidos no interior das ações docentes, ou seja, de acordo com os acontecimentos vivenciados, o docente desenvolve maneiras de solucionar determinadas situações. Ainda conforme Tardif (2012, p. 49): “os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”.

Esses saberes docentes são desenvolvidos no decorrer das situações vivenciadas, em consonância com os conhecimentos mobilizados na formação, portanto são essenciais no processo de desenvolvimento do profissional docente. Para melhor ilustrar os saberes, Tardif (2000) caracteriza-os como: *temporais*, de modo que suas concepções acerca do ensino surgem tanto das próprias experiências enquanto alunos, como também são constituídos no decorrer dos anos da profissão, daí a importância dos primeiros anos na atuação docente. São também saberes *plurais e heterogêneos*, pois o docente utiliza de variadas estratégias e conhecimentos em sua prática. Como o profissional possui diversos objetivos, necessita da mobilização de diferentes conhecimentos, recursos e experiências, por isso “quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes

objetivos” (TARDIF, 2000, p. 15). Além disso, os saberes são *personalizados e situados*, pois são desenvolvidos de acordo com as situações e experiências vivenciadas, tanto pessoais quanto no interior da profissão. São, ainda, *situados* pois se desenvolvem em função de situações que acontecem em determinado momento e que necessitam de uma ação do docente. Por fim, são saberes que *carregam marcas do ser humano*, já que o trabalho docente ocorre em função do desenvolvimento de cada aluno, portanto “a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente” (TARDIF, 2000, p. 17). Nesse processo, o docente conhece as características dos seus alunos, buscando maneiras de atingir as necessidades de aprendizado, como também conhece seu próprio trabalho e ações, buscando o próprio desenvolvimento.

Em suma, com relação ao profissional docente, Tardif (2012, p. 39) ressalta que “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Entretanto, cabe ressaltar que, embora seja importante conhecer boas práticas e experiências, essas não são receitas prontas que devem ser seguidas sem reflexão crítica, análise das situações e da própria prática, pois:

A reflexão profunda requer tanto um processo de pensamento sobre o que estão fazendo como uma adequada base de fatos, princípios e experiências, a partir dos quais se raciocina. Os professores precisam aprender a usar sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações” (SHULMAN, 2014, p. 214).

Em vista disso, Shulman (2014) apresenta o processo de ação e raciocínio pedagógico no desenvolvimento profissional, que são articulados, ativados e construídos durante a ação docente, sendo eles: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões, a saber:

- Compreensão: refere-se ao entendimento do que será ensinado pelo professor, tanto da disciplina como dos propósitos educacionais;
- Transformação: o autor organiza em quatro tópicos: *preparação* (interpretação e análise crítica dos materiais); *representação* (elaboração de materiais sobre o conteúdo ensino de diversos formatos); *seleção* (escolha de quais abordagens irá utilizar no processo de aprendizagem); *adaptação* dos conteúdos de acordo com as necessidades e características dos alunos;

- Instrução: envolve o gerenciamento as ações docentes em sala de aula, como: a organização da sala, as interações, as explicações, gestão de sala de aula etc.;
- Avaliação: refere-se à análise dos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, a autoavaliação e adequação das práticas por meio do próximo aspecto abordado;
- Reflexão: análise crítica das ações e dos objetivos, tendo em vista o aperfeiçoamento profissional;
- Novas compreensões: consolidação das aprendizagens e experiências.

Esses processos podem ocorrer em uma ordem diferente e em intensidades ou variações, todavia o professor necessita desse processo evolutivo do raciocínio tanto para que o ensino atinja efetivamente os alunos, como também para o seu desenvolvimento profissional. Como bem esclarece Almeida et al. (2019), a respeito desse processo, esse movimento não é linear e constante, visto que o profissional pode vivenciar esses momentos em uma ordem variada, ou não passar por alguma etapa, não seguindo rigidamente uma sequência. Dessa forma, nesse processo interativo de ação e raciocínio pedagógico, os profissionais constroem e desenvolvem seus saberes profissionais.

2.4 Processo reflexivo e desenvolvimento profissional docente

A concepção do professor como um profissional munido de técnicas específicas para o ensino, em que se utiliza de teorias para a resolução de problemas encontrados nas situações cotidianas, é denominada como *racionalidade técnica*. Nessa perspectiva, determinados métodos e procedimentos são utilizados para a resolução de problemas (GÓMEZ, 1992). Entretanto, embora essa seja uma forma de analisar determinadas situações, é necessário compreender que as situações dilemáticas encontradas durante a prática profissional não são exatamente as mesmas, visto que os acontecimentos são variados, com elementos, pessoas e objetivos diversos. Portanto, uma única técnica não seria suficiente para atingir os mesmos objetivos e agir de forma eficaz em todas as situações problemáticas. No que se refere aos docentes, Gómez (1992, p. 100) esclarece que, “o profissional prático não pode tratar essas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico”.

À vista disso, encontra-se o processo de *racionalidade prática*, em que o professor relaciona o conhecimento, os fatores externos e sociais à situação e à prática desenvolvida,

buscando compreender as singularidades existentes em cada momento, vivenciando um processo reflexivo (GÓMEZ, 1992).

A respeito do processo de reflexão, um dos pioneiros desse movimento, Donald Schön, em seus estudos, retrata o conhecimento da prática profissional como fonte de reflexão para a construção dos saberes docentes. Denomina esse processo como *epistemologia da prática*, em que “através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA, 2012, p. 23).

Schön (1992), em seus estudos, afirma que o professor necessita atentar-se aos aspectos que os alunos expressam e aos que não são expressos, observando atentamente como cada aluno pensa. Conforme explana Schön (1992, p. 82), sobre os profissionais: “este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar”.

A reflexão na prática, de acordo com Schön (1992), ocorre por meio de três dimensões, conceituadas pelo autor como: *conhecimento na ação*, *reflexão na prática* e *reflexão sobre a reflexão na ação*.

A primeira dimensão, o *conhecimento na ação*, é o saber fazer docente, por meio de técnicas e do desenvolvimento dos conhecimentos. No momento da ação docente, ao refletir sobre como ocorre a aprendizagem do aluno em sua particularidade, quais as implicações presentes na situação, através da formulação de ideias, objetivos, metas e concretizando-as, ocorre a segunda dimensão, a *reflexão na ação*. Corroborando com as exemplificações de Schön (1992), Gómez (1992) explana que, nesse momento da ação reflexiva não ocorre um aprofundamento da situação, mas uma reflexão na ocasião, tendo em vista que o docente busque compreender as possibilidades existentes na ação do profissional e no processo de aprendizagem dos alunos.

Por fim, a última etapa é a *reflexão sobre a reflexão-na-ação* que ocorre posteriormente ao momento. Trata-se da etapa em que o docente reflete sobre as situações dilemáticas encontradas na prática desenvolvida, por meio de um aprofundamento com o uso de palavras para descrever e analisar os acontecimentos, com base nos conhecimentos que possui, na reflexão do momento, na individualidade dos alunos e no contexto situacional (SCHÖN, 1992). Esse movimento exige “[..] uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim” (PIMENTA, 2012, p. 23).

Desse modo, a concepção de Schön a respeito da reflexão docente na prática profissional foi percursora de outros estudos. Cabe ressaltar que, como retrata Ghedin (2012, p.152), embora a prática seja colocada como ponto central nessa perspectiva, outros fatores devem ser considerados no processo de reflexão para a construção dos conhecimentos dos docentes. Somente o conhecimento da prática não é suficiente para uma reflexão que provoque o desenvolvimento profissional, pois a reflexão pressupõe “a capacidade de questionamento e autoquestionamento” o que é possível por meio da relação entre os conhecimentos e entre a teoria e a prática:

Quando dissociamos estas duas realidades simultâneas, estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática só se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética (GHEDIN, 2012, p. 152).

Em consonância com a importância da teoria no processo de reflexão das práticas, Pimenta (2012) ressalta que nesse processo reflexivo os conhecimentos pessoais assim como a formação profissional promovem o movimento de criticidade das situações, ou seja, o docente mobiliza os saberes para refletir de modo crítico e analítico, acerca das práticas desenvolvidas, e, por fim, transformar e construir novas teorias. Nesse processo, a teoria oferece os subsídios necessários ao processo reflexivo, para que não haja prática sem a contextualização social, cultural e organizacional presentes no embasamento teórico.

Ghedin (2012) denomina como *epistemologia da práxis* o movimento de relação entre a teoria e a prática no processo de formação da reflexiva docente, sendo a práxis o resultado da integração entre teoria e prática. Ademais, ressalta que ambos são processos inseparáveis os quais mantêm a compreensão e reflexão da ação, evitando que haja ações baseadas nas repetições de métodos e práticas.

Em consonância com essa concepção, Alarcão (2011, p.44) conceitualiza o termo *professor reflexivo* como aquele docente que emprega a reflexão para associar ações criativas, flexíveis (e não a repetição de práticas sem sentido) aos conhecimentos do docente e ao contexto envolvido. Isso implica buscar as divergências em meio às situações, visto que os indivíduos não são os mesmos, não possuem os mesmos conhecimentos e experiências profissionais, vivem em contextos sociais e culturais variados e têm a própria identidade profissional. Portanto, refletir criticamente significa também identificar as diferenças e analisá-las. Dessa forma, presume-se a busca por práticas que possam aprimorar o processo educacional e não a execução de práticas análogas (GHEDIN, 2012).

A esse respeito, Zeichner (1993) chama a atenção para a importância de a reflexão não ocorrer apenas no âmbito individual. Explica que, ao refletir as práticas coletivamente, o professor analisa não somente a própria prática, mas diversas ações e teorias, em um processo de crítica reflexiva, tanto coletiva quanto individual. Dessa forma, o professor tem mais oportunidades de compreender a prática, debatendo, discutindo, criticando e relacionando tanto as próprias práticas quanto a dos colegas.

Nessa perspectiva de desenvolvimento profissional por meio da reflexão crítica e coletiva, Zeichner (1992) discorre que esse processo é construído por meio da formação de professores, portanto há a necessidade da existência de programas que contribuam para o desenvolvimento do que o autor denomina “*practicum*”, por meio de cursos com currículos direcionados para que o docente compreenda e desenvolva os processos acerca da prática reflexiva. Outro ponto fortemente elencado pelo autor é a criação de espaços direcionados para a formação do “*practicum*”, nos quais se possa permitir a análise colaborativa de situações reais estruturadas de modo direcionado para o desenvolvimento dos professores. Assim, Zeichner (1992, p. 132) ressalta que: “esta forma de aprendizagem caracteriza-se por uma interação social colaborativa entre os professores cooperantes e os seus alunos, na qual estes conhecem melhor o modo de pensar dos professores e têm a possibilidade de alterar as suas disposições cognitivas, e não apenas os seus comportamentos”.

Pimenta (2012) salienta que o local, onde o docente deve encontrar o espaço para agir coletivamente e refletir suas ações, é a escola, junto aos colegas de trabalho. Portanto, a escola deve estar organizada de modo a propiciar e fomentar a reflexividade coletiva e individual dos professores, sendo ela também um ambiente reflexivo. Corroborando com essa afirmação, Schön (1992, p. 87) conclui que esse processo reflexivo diverge dos aspectos burocráticos e enrijecidos do sistema escolar, portanto “o professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão-nação seja possível”.

Da mesma forma, Ghedin (2012, p. 165) destaca a necessidade do constante desenvolvimento profissional docente, pois “não há conhecimento pronto e acabado, do mesmo modo que não há vida absoluta. Tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução”. Em vista disso, refletir as práticas é um processo de desenvolvimento profissional na construção dos conhecimentos necessários às boas práticas de ensino. Conforme Oliveira-Formosinho (2008) explana, essa reflexão gera transformação dos conhecimentos profissionais, desde que

o docente esteja disposto a refletir criticamente, em todos os âmbitos do seu trabalho, buscando a melhoria dos processos educacionais.

Corroborando com o movimento de construção dos conhecimentos, Cochran-Smith e Lytle (1999) aprofundam o processo de desenvolvimento de novos conhecimentos relacionados à reflexão sobre a prática. As autoras destacam três concepções acerca da relação desse movimento.

Na concepção do conhecimento *para* a prática, compreende-se que os docentes elaboram e mobilizam a base de conhecimentos profissionais tencionando o desenvolvimento da prática por meio do aprofundamento nas teorias e concepções que fundamentam os saberes formais. A concepção do conhecimento *na* prática envolve um processo de análise e reflexão da ação realizada na prática dos professores, percebendo o conhecimento profissional dentro da ação em um movimento de parceria nos processos reflexivos entre profissionais experientes e iniciantes, com o propósito de auxiliar os docentes iniciantes no processo aprendizado profissional. Já a terceira concepção do conhecimento *da* prática visa à prática enquanto fonte de construção de conhecimento, por meio de investigação, reflexão e análise crítica das situações. As autoras destacam que as dimensões não se sobressaem umas às outras, mas são concepções diferentes acerca do conhecimento derivado da prática.

Aprofundando a terceira concepção, o conhecimento *da* prática envolve a construção coletiva de conhecimento por meio da análise de experiências vivenciadas em sala de aula, em um movimento amplo de reflexão direcionado não somente para o aprimoramento profissional, mas para a construção de teorias e a transformação do ambiente. Conforme ressalta Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 276, *tradução nossa*):

esta terceira concepção de aprendizagem docente, conhecimento da prática, enfatiza que os professores transformaram e ampliaram a visão do que significa "prática". O papel dos professores como co-construtores de conhecimento e criador do currículo reformulado por seus teorizadores, ativistas e dirigentes escolares. Esta imagem da prática implica responsabilidades ampliadas para as crianças e suas famílias, transformando relações com professores e outros profissionais no ambiente escolar e criando conexões mais profundas com comunidades, organizações comunitárias e parcerias com universidades.

Em todas as concepções aprofundadas nos estudos de Cochran-Smith e Lytle (2002) são destacadas as contribuições no processo de desenvolvimento dos docentes com a criação de comunidades de aprendizagem, por meio do aprendizado e da reflexão coletiva, tencionando uma transformação no ensino, na comunidade escolar e nos processos vivenciados pelos professores. Para as autoras, “as comunidades de aprendizagem docente representam uma grande mudança cultural com um considerável potencial para promover o aprendizado ao longo

da vida profissional docente, alterando as culturas de ensino e do trabalho dos professores” (COCHRAN-SMITH E LYTLE, 2002, p. 2467, *tradução nossa*).

Assim, os docentes, com diferentes experiências e tempos de atuação sem distinção entre iniciantes ou experientes, agem na construção colaborativa das reflexões das práticas tanto próprias quanto de outros docentes. Os objetivos são a construção e a reelaboração de novos conhecimentos profissionais, em ambientes direcionados e planejados para esse movimento de reflexão da prática profissional e para o desenvolvimento do que as autoras denominam *postura investigativa*.

Fiorentini e Crecci (2016, p. 512) em profunda análise aos estudos de Cochran-Smith e Lytle, retratam as particularidades da postura investigativa nas comunidades de aprendizagem docente:

- Concepção de conhecimento local em contextos globais: corresponde à relação entre os conhecimentos desenvolvidos nas comunidades investigativas locais com a análise das práticas desenvolvidas pelos docentes, contribuindo para pesquisas acadêmicas em contextos amplos acerca da educação;
- Visão ampliada da prática: trata-se de uma visão de prática em constante transformação, por meio da construção e desconstrução dos saberes docentes em um movimento de reflexão crítica e ação de todos os agentes envolvidos no processo educacional, por meio de ações concretas de transformação e reelaboração constantes;
- Comunidades investigativas como meio ou mecanismo primário para adotar uma teoria da ação: aborda a possibilidade da investigação por meio da análise e investigação coletiva, mediante a reflexão de situações, contextos e perspectivas variadas tendo em vista a aprendizagem dos docentes e as transformações no sistema educacional;
- Justiça social: embora inseridos em um contexto social, as comunidades de aprendizagem visam uma mudança nos processos educacionais, objetivando a qualidade do trabalho docente e do ensino aos alunos, assim esse aspecto abrange um movimento de questionamento do sistema educacional.

Portanto, a formação tendo em vista um profissional reflexivo, deve ser um espaço onde o docente analise, observe, crie, elabore e reflita durante e posteriormente às práticas desenvolvidas, fazendo uma conexão entre a teoria e a prática. Ademais, Gómez (1992, p. 110) finaliza esclarecendo que “o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova

realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”. Em suma, entendemos que se faz necessária uma formação que tenha como objetivo formar profissionais reflexivos, os quais constantemente reflitam sobre os conhecimentos e ações da prática profissional, promovendo situações de aprendizado que sejam eficazes às necessidades de cada aluno. Nesta proposta, não somente a replicação de técnicas desenvolvidas para determinadas situações serão realizadas, mas sim a análise das ações, do contexto, dos conhecimentos e das especificidades dos alunos.

2.5 Formação do professor alfabetizador: conhecimentos profissionais

Nos últimos anos, o fracasso dos alunos na alfabetização tem sido apontado pelos dados nas avaliações nacionais. Soares (2020), em estudo recente, mostra que mais da metade dos alunos encontra-se com problemas na alfabetização, não atingindo as habilidades exigidas pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no ano de 2016. A autora ressalta que o acesso à educação não é suficiente para o aprendizado dos alunos, é necessário que haja um ensino de qualidade.

Micotti (2019) salienta que a defasagem na aquisição da leitura e da escrita iniciada na fase da alfabetização, quando negligenciada, pode culminar no insucesso escolar dos alunos nos demais anos. Essas dificuldades na alfabetização acentuam-se no decorrer dos anos por diversas outras questões, como falta de apoio, problemas sociais, entre outros. Com isso, o aluno chega ao final da fase de escolarização sem o domínio dos mecanismos de leitura e escrita.

Repensando as atuais necessidades dos alunos, que se alteram no decorrer dos anos, e o contexto histórico das práticas em alfabetização, Micotti (2019, p. 161) enfatiza que “o grande desafio proposto à educação escolar na atualidade é o de desenvolver ensino com ‘sentido’ para todos os estudantes. Para tanto, é preciso repensar a formação docente”. Corroborando com essa afirmação, Weisz (2018) afirma que o trabalho docente deve relacionar-se com a aprendizagem dos alunos, pois não basta somente aplicação de métodos e práticas mecânicas, mas sim planejar estratégias que visem o desenvolvimento. Para tanto, o docente precisa reconhecer o processo de aprendizagem dos alunos e as práticas de alfabetização.

Micotti (2019) analisa o estudo de Gatti (2011) a respeito da formação nos cursos de licenciatura em Pedagogia em diferentes localidades do Brasil, constatando que esses cursos têm, em sua grade curricular, diversas disciplinas focadas nas teorias de ensino, embora em alguns casos haja o estudo das metodologias. Isso ainda se mostra insuficiente para a demanda de conhecimentos necessários aos docentes.

Outro aspecto abordado no estudo sobre a formação é o insuficiente aprofundamento nas áreas de alfabetização e Língua Portuguesa nos cursos de Pedagogia, dificultando a atuação dos professores nas práticas com alunos em processo de aquisição da leitura e da escrita, pois não há uma base de conhecimentos específicos nesse âmbito sendo desenvolvida na formação do professor alfabetizador.

O despreparo dos professores alfabetizadores está relacionado com a formação inicial direcionada também para estudos teóricos sem a relação com as experiências no contexto escolar e com os dilemas vivenciados na prática profissional. Dessa forma, é importante que, nas formações inicial e continuada, as questões provenientes da prática sejam abordadas em articulação com o embasamento teórico. Como destaca Micotti (2019, p. 168), “é preciso assinalar que o enfoque teórico de práticas faz sentido para os estudantes e professores em exercício do magistério quando há a percepção das relações entre os saberes da própria experiência e os novos conhecimentos”. A formação ineficiente do professor alfabetizador resulta em obstáculos para diagnosticar as dificuldades dos alunos e principalmente em dificuldades para encontrar as melhores estratégias para fazer com que os alunos avancem (MICOTTI, 2019).

Considerando essa realidade de que os conhecimentos adquiridos, durante a formação inicial do profissional docente para a alfabetização, não são suficientes para atingir as reais necessidades de aprendizagem dos alunos, torna-se necessária a formação permanente e até mesmo a reflexão individual e coletiva, visando à transformação das ações dos professores tendo em vista as necessidades dos alunos. Para isso, é necessário que os docentes participem de momentos de reflexão, tanto das estratégias pedagógicas, quanto da construção das metas no processo educacional (WEISZ, 2018).

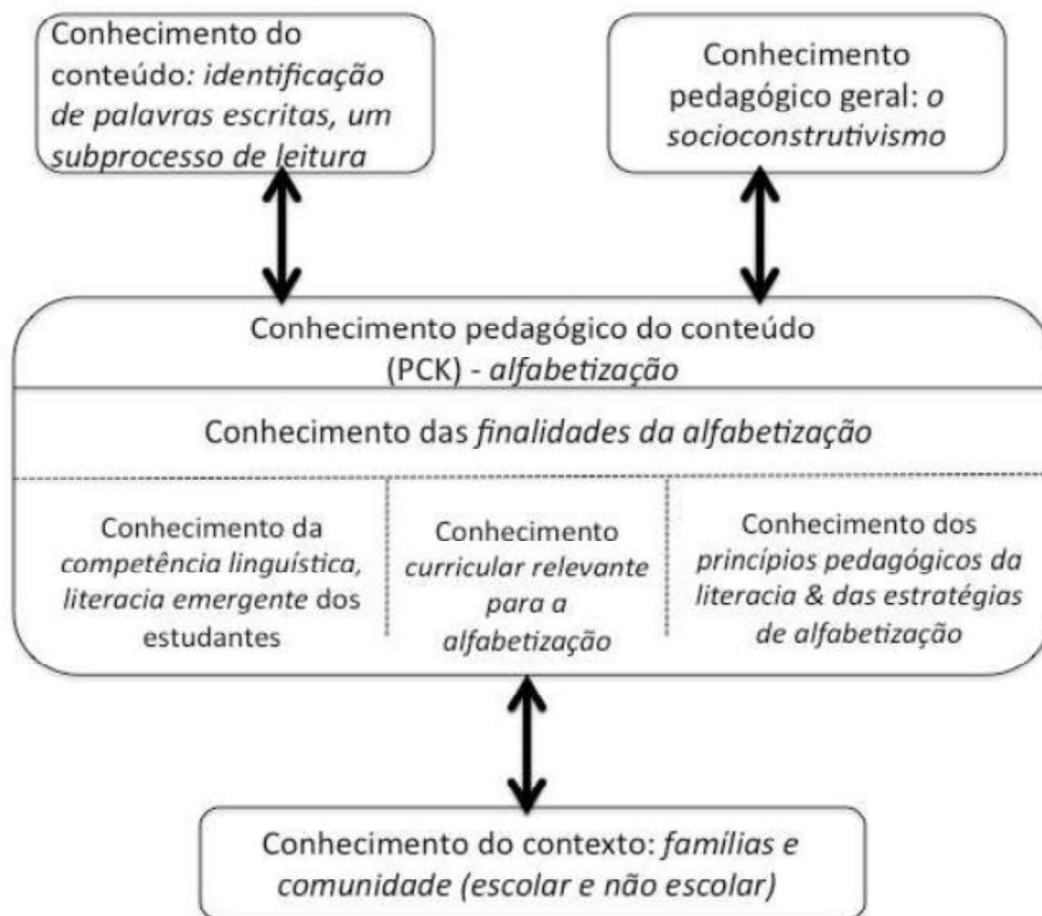
Pretendendo encontrar formas de refletir as práticas de alfabetização, Weisz (2018) elenca duas maneiras de desenvolver o processo reflexivo das práticas em alfabetização. A primeira é *tematização da prática* que consiste em refletir sobre as práticas por meio da documentação da didática desenvolvida na sala de aula. Essa documentação pode ocorrer de vários modos: o registro de uma atividade pelo professor ou de um observador externo, a anotação do planejamento e até o desenvolvimento de determinadas situações ou a gravação em vídeo com um relato escrito dos apontamentos do professor. O uso do vídeo como método de reflexão é um instrumento eficaz, pois permite a análise coletiva de uma situação real, bem como o estudo e a discussão sobre determinados aspectos desenvolvidos na prática.

Nessa perspectiva, o foco não é julgar a ação docente, mas sim buscar compreender as ações e construir práticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos. De acordo com Weisz (2018, p. 127), “o trabalho de tematizar a prática é exatamente fazer aflorar essa consciência, ultrapassando a dicotomia certo ou errado que costuma marcar a análise da prática docente”. A segunda maneira de refletir sobre a prática é o registro escrito do trabalho desenvolvido, pois, ao escrever, é preciso organizar as ideias e pensar sobre o ocorrido. Durante esse momento, é que o professor tem maior clareza sobre os processos desenvolvidos e aprofunda-se nos próprios conhecimentos e dificuldades. Com isso, é possível discutir e analisar coletivamente os aspectos desenvolvidos na ação dos docentes.

Nessas perspectivas, embora o foco seja a prática, a teoria também é valorizada por meio da análise reflexiva do professor que compreende a teoria subjacente às situações práticas. Conforme elucida Weisz (2018, p. 126), “o desvelamento dessas teorias em inúmeras situações de observação e análise da prática de sala de aula é o mais sólido instrumento para formar o tipo de profissional de que precisamos e que tem sido chamado de prático-reflexivo”.

O processo de alfabetização envolve diversos conhecimentos do docente, como mencionado anteriormente, portanto é imprescindível que o professor compreenda os processos de alfabetização e letramento, bem como as maneiras de fazer com que o aluno avance em seus conhecimentos, por meio das suas intervenções e das situações de aprendizagem que proporciona. Conforme Pereira, Viana e Silva (2015) elucidam, o professor alfabetizador necessita construir saberes direcionados para a prática em alfabetização. Dessa forma, os autores adaptaram a base dos conhecimentos do professor, de acordo com os estudos de Shulman (1986) e Grossman (1990), tendo em vista o modelo de estruturação do conhecimento do professor alfabetizador. A figura abaixo ilustra essa adaptação:

Figura 1 – Saberes do professor alfabetizador



Fonte: Pereira, Viana e Silva (2015, p. 239).

- *Conhecimento do conteúdo: identificação de palavras escritas, um subprocesso de leitura*: esse aspecto refere-se ao conhecimento do professor sobre o objeto de estudo, a língua escrita e falada, bem como o sentido atribuído à leitura e sua função social. É importante que o docente conheça os elementos textuais, gramaticais e ortográficos da língua;
- *Conhecimento pedagógico geral: o socioconstrutivismo* que engloba três ideias centrais: a primeira é relativa à ideia de que a criança constrói seus conhecimentos em um processo ativo de desenvolvimento; a segunda refere-se ao professor auxiliar a construção dos conhecimentos dos alunos, propondo e elaborando situações que facilitem esse movimento; já o terceiro aspecto diz respeito à elaboração de situações que tenham contexto e função social, para que aluno consiga atribuir sentido para as práticas desenvolvidas;

- *Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) da alfabetização*: esse aspecto está subdividido em quatro conhecimentos: *o conhecimento das finalidades da alfabetização*, ou seja, conhecer as práticas de letramento e os contextos reais da leitura e da escrita; *conhecimento da competência linguística e da literacia emergente*, nesse aspecto, o professor deve conhecer os processos pelos quais os alunos constroem os conhecimentos acerca da linguística e, do mesmo modo, compreender as estruturas do campo lexical e sintático e fonológico; *conhecimento curricular relevante para o processo de alfabetização*, os professores necessitam compreender os conteúdos a serem desenvolvidos, refletindo sobre a relação entre a teoria e prática e articulando os conhecimentos adquiridos na formação aos dilemas encontrados na prática no processo de alfabetização dos alunos; *conhecimento dos princípios pedagógicos da aprendizagem da literacia e das estratégias de alfabetização*, refere-se ao conhecimento das teorias pedagógicas, como, por exemplo, a base socioconstrutivista, a qual consiste em uma prática que considera os conhecimentos dos alunos e os conteúdos a serem desenvolvidos. São práticas de letramento que se relacionam com os interesses dos alunos e a construção ativa do conhecimento, por meio de propostas pedagógicas planejadas para aprendizagem de cada aluno;
- *Conhecimento do contexto: famílias e comunidade*: é importante ao docente conhecer a realidade dos alunos e da comunidade onde estão inseridos para, assim, elaborar as situações de aprendizagem que sejam significativas a esse contexto, bem como outras fontes de letramento.

Em linhas gerais, a formação do professor alfabetizador deve fornecer subsídios para que o profissional desenvolva os conhecimentos acerca das práticas em alfabetização. Diante disso, Pereira, Viana e Silva (2015) reiteram a necessidade de uma formação específica na área de alfabetização, com um currículo também direcionado para a atuação prática dos futuros profissionais.

Segundo Micotti (2019), muitos docentes atribuem o bom desempenho profissional aos saberes desenvolvidos durante a prática, porém, ao ingressar na profissão, os professores iniciantes deparam-se com as inseguranças e inexperiências presentes no início desse processo. Assim, buscam, por meio do apoio de um profissional mais experiente, conhecer os mecanismos da prática, as metodologias e os materiais utilizados. Isso ocasiona a reprodução de ações e de

métodos sem o conhecimento aprofundado e a reflexão da efetividade dessas práticas no processo de desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, a respeito do predomínio de práticas tradicionais sem a análise de como cada aluno aprende, Micotti (2019, p. 163) ressalta que “isto pode explicar, pelo menos em parte, a persistência de algumas práticas de alfabetização e a não ocorrência das mudanças esperadas no ensino”. Em consequência disso, os alunos que não se encaixam nesses modelos e defrontam-se com dificuldade no processo de alfabetização.

2.6 Alfabetização e os métodos

A alfabetização é entendida como o processo de aquisição da leitura e da escrita. Esse movimento ocorre por meio da relação entre “o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas, as concepções que tanto os que aprendem (os alunos) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto” (FERREIRO, 2013, p. 13-14).

Em seus estudos, Mortatti (2006) organiza a história da alfabetização no Brasil em quatro grandes momentos: a metodização do ensino da leitura; a institucionalização do método analítico; a alfabetização sob medida; e alfabetização: construtivismo e desmetodização. Esses aspectos serão abordados adiante.

Para elucidar o processo histórico dos métodos e práticas em alfabetização, Soares (2020) discorre sobre os usos de cartilhas e os denominados métodos sintéticos e analíticos. Em ambos os casos, o objetivo é a aquisição da escrita, seja por meio das palavras ou de textos com termos que favoreçam a composição de sílabas memorizadas.

Para compreender a concepção de método, Galvão e Leal (2005) explanam que se trata do caminho a ser percorrido e a maneira como o processo acontece:

No campo científico, ele é entendido como um conjunto de procedimentos sistemáticos que visa ao desenvolvimento de uma ciência ou parte dela. No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita (GALVÃO E LEAL, 2005, p. 17).

Nos métodos sintéticos, existem três categorias de ensino: *método alfabético* em que o foco é o ensino das letras; *método silábico* em que se estudam as sílabas para combiná-las e formar as palavras; e *método fônico* que se refere à relação entre o som e a as letras. Nesses métodos, o ensino volta-se para a memorização dos elementos e para textos sem relação com a vivência dos alunos, focados somente no ensino de determinada letra, sílaba ou som, em que o

movimento da aprendizagem segue do mais simples ao complexo. Nos métodos analíticos ou globais, o ensino inicia-se por meio de textos, frases e palavras contendo algum sentido nos escritos, para, assim, partir para a análise da escrita, porém por meio de textos curtos com grande repetição de palavras (MICOTTI, 2019).

Por volta de 1980, iniciou-se uma grande transformação na compreensão do processo de alfabetização com a discussão a respeito do construtivismo difundido por Emília Ferreira (1986) por meio da psicogênese da língua escrita. Em contrapartida, nos métodos sintéticos e analíticos “ambos consideram a criança como um aprendiz passivo que recebe o conhecimento que lhe é transmitido por meio do método e do material escrito – cartilha ou pré-livros – elaborados intencionalmente para atender ao método” (SOARES, 2020, p. 20). Na perspectiva construtivista, o aprendizado ocorre na construção pelo aluno dos conceitos da língua escrita em situações reais de aprendizagem. Dessa forma, o centro desse processo se torna o aprendizado do aluno, cabendo ao professor oferecer as oportunidades para que o aprendiz elabore e desenvolva seus conhecimentos:

Assim, no construtivismo, o foco é transferido de uma ação docente determinada por um método preconcebido para uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança, o que torna inadmissível um método único e predefinido (SOARES, 2020, p. 22).

Kramer (2019) ressalta a necessidade de compreender os processos das práticas de alfabetização, por meio da mecanização ou da construção, como um código a ser estudado, entendido e aplicado em suas produções escritas ou a valorização do percurso. De acordo com Kramer (2019, p. 237), “no segundo caso, percebe-se que a linguagem escrita veicula significados, e evoca o objeto, sendo este o aspecto mais importante a ser compreendido pela criança no processo de alfabetização”. Compreender os mecanismos da língua escrita será importante à medida em que as necessidades em contextos reais forem surgindo nas situações propostas pelo professor.

O construtivismo, como modelo de ensino, foi adotado pelas políticas nacionais e disseminado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, porém, mesmo com o grande domínio dos estudos e das práticas construtivistas, que visam também ao letramento como prática social, ainda existe o uso de cartilhas e métodos de alfabetização padronizados (MORTATTI, 2010).

O letramento, como conceito atrelado à alfabetização, emerge das situações reais em que os conceitos de alfabetização são relacionados às práticas sociais da leitura e escrita. Para

esclarecer a composição da alfabetização e do letramento nos processos de aprendizagem dos alunos, Soares (2020) organiza esse movimento em três facetas, as quais exprimem a composição da aquisição da língua escrita: *faceta linguística*, *faceta interativa* e *faceta sociocultural*. As facetas referem-se aos processos da aquisição da língua escrita, como esclarece Soares (2020, p. 29):

Dessas três facetas decorrem três objetos de conhecimento diferentes na composição do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, objetos a que correspondem domínios cognitivos e linguísticos distintos e, conseqüentemente, três categorias de competências a serem desenvolvidas: se se põe o foco na *faceta linguística*, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino – a alfabetização. Se se põe o foco na *faceta interativa*, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Finalmente, se se põe o foco na *faceta sociocultural*, o objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, isto é, diferentes situações e contextos de uso da escrita.

Complementando a concepção dos métodos, Soares (2020) relaciona cada faceta a determinados métodos e teorias. A faceta linguística está relacionada aos métodos sintéticos e analíticos, enquanto o construtivismo relaciona-se, com maior ênfase, às facetas interativa e sociocultural.

Um aspecto importante elencado pela autora é a reflexão acerca do ensino pautado no uso dos métodos na alfabetização, visto que não há uma abrangência de todos os aspectos necessários ao aprendizado integral dos alunos. Essa questão remete-se à *desmetodização* da alfabetização, visto que, nesse enfoque, o objetivo não é a aplicação dos métodos, mas sim o desenvolvimento de todas as facetas de modo simultâneo, assegurando o aprendizado de práticas reais de leitura e escrita, em contextos significativos aos alunos, por meio da relação entre o objeto de conhecimento e a criança que está inserida em um contexto letrado. A esse aspecto concomitante entre as facetas, a autora denomina: alfabetizar letrando (SOARES, 2020).

Atualmente, um novo modelo de letramento está sendo difundido, por conta das novas tecnologias e das mudanças ocorridas na sociedade, o multiletramento. Conforme explana Rojo (2017), nessa perspectiva, é preciso compreender e utilizar, no processo de ensino e aprendizado, os recursos tecnológicos e gêneros discursivos atuais, visando ao desenvolvimento por meio de temas e assuntos do interesse e realidade dos alunos. Como pressupostos do processo de multiletramento, o objeto de estudo é analisado criticamente para

ser compreendido, buscando estabelecer relação entre o conhecimento e o aprendiz e, assim, transformar e utilizar os conhecimentos construídos pelos alunos.

Em suma, compreender os métodos e as teorias relacionadas à alfabetização são subsídios para a construção de práticas e estratégias dos professores, bem como a forma pela qual pode-se entender e analisar a teoria existente em determinadas práticas pedagógicas (MICOTTI, 2019).

Ademais, conforme salienta Kramer (2019), os alunos não são completamente iguais, portanto, constituem processos de aprendizado e desenvolvimento diferentes. Considerando isso, utilizar um único método de ensino não se faz eficaz para a diversidade de características do alunado. Em detrimento disso, é importante adentrar no universo dos alunos, conhecer as experiências, as vivências sociais e o universo cultural em que estão inseridos para, dessa forma, planejar situações que tenham sentido aos alunos.

2.7 Práticas em alfabetização

O processo de aquisição da leitura e escrita ocorre com a construção dos alunos na apropriação dos conhecimentos da alfabetização e do letramento, por meio das práticas desenvolvidas pelos docentes e das interações com a diversidade de gêneros e textos. Portanto, não há uma prescrição do que deve ser feito na sala de aula; as práticas, outrossim, variam conforme a realidade presente na sala e de acordo com as características dos alunos. Porém, é importante a reflexão acerca das práticas desenvolvidas, para assim analisar o que é feito dentro do ambiente escolar, refletindo coletivamente sobre as ações dos professores e tendo em vista a construção dos saberes docentes e das práticas em alfabetização. Evita-se, assim, a reprodução de métodos e teorias sem a resignificação das mesmas (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008).

Para que a prática docente avance quanto à reflexão da alfabetização, é importante que sejam ampliados os estudos e conhecimentos acerca dos processos de alfabetização e sobre os elementos da língua, na formação inicial e continuada dos docentes. Conforme explana Kramer (2019, p. 238) “é preciso, sobretudo, divulgar entre os professores nosso conhecimento atual de que no processo de leitura/escrita ocorre fundamentalmente a construção/atribuição de significados, e é a serviço dessa construção que se coloca a aquisição dos mecanismos, das convenções ortográficas”.

Corroborando com essa ideia, Weisz (2018) argumenta que é preciso compreender que o conhecimento não está pronto para ser transmitido, mas sim deve ser construído pelos alunos

em um processo ativo, tanto do professor quanto dos alunos. Para isso, é necessário considerar os conhecimentos que os alunos trazem consigo, os interesses e contextos, para que possam reelaborar os saberes e desenvolver novos por meio dos conhecimentos que já possuem. Dessa forma, nesse processo, o professor tem objetivos claros, por meio da elaboração e planejamento de situações de aprendizagem e da realização de intervenções para que os alunos desenvolvam os seus conhecimentos, porém “se o professor não sabe nada sobre o que o aluno pensa a respeito do conteúdo que quer que ele aprenda, o ensino que oferece não tem ‘com que dialogar’. Restará a ele atuar como numa brincadeira de cabra-cega, tateando e fazendo sua parte, na esperança de que o outro faça a dele: aprenda” (WEISZ, 2018, p. 44).

Nesse processo de construção do aluno, o professor se torna aprendiz, buscando as melhores situações de aprendizagem, o desenvolvimento das práticas e a construção dos saberes. Entendemos, com isso, que é necessário conhecer como cada aluno aprende e quais as melhores perguntas, propostas e hipóteses sobre a escrita para, assim, organizar momentos nos quais o aluno construa seus conhecimentos, a partir da reflexão do sistema de escrita alfabético e dos contextos de letramento.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, cujo objetivo foi investigar o potencial formativo dos casos de ensino como proposta de aperfeiçoamento profissional aos professores alfabetizadores iniciantes, em uma rede de ensino no interior paulista.

São apontadas as informações a respeito do tipo de pesquisa, participantes, instrumentos de pesquisa, procedimentos para coletas de dados e procedimentos para análise de dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Esse trabalho teve como abordagem a pesquisa de natureza qualitativa com delineamento da pesquisa-intervenção, buscando conhecer as necessidades dos professores alfabetizadores iniciantes para a elaboração de uma ação formativa. A respeito da pesquisa qualitativa, Minayo e Sanches (1993, p. 244) indicam pontos importantes a serem considerados:

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se volve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

O movimento da pesquisa-intervenção tem como objetivo a discussão coletiva e análise das práticas e teorias acerca da atuação docente, não visa a uma mudança imediata na ação docente, mas à reflexão dos aspectos sociais do cotidiano profissional. Rocha e Aguiar (2003, p. 71), acerca das questões centrais desse dispositivo, esclarecem:

Entre os aspectos centrais que vêm norteando o desenvolvimento da pesquisa-intervenção, destacamos os seguintes: mudança de parâmetros de investigação no que tange à neutralidade e à objetividade do pesquisador, acentuando-se o vínculo entre gênese teórica e social, assim como a produção concomitante do sujeito e do objeto, questionamento dos especialismos instituídos, ampliando as análises do nível psicológico ao microssocial - deslocamento estratégico do lugar que historicamente foi destinado ao psicólogo, ênfase na análise da implicação, acentuando-se que, para além dos vínculos afetivos, profissionais ou políticos, a análise se realiza com as instituições que atravessam o processo de formação.

Nessa perspectiva, o participante e o pesquisador se envolvem no desenvolvimento da pesquisa em uma relação de transformação colaborativa, em que os processos determinam os próximos movimentos por meio do desenvolvimento do grupo de participantes, portanto todos os envolvidos agem ativamente na construção dos conhecimentos. Assim, ao produzir os saberes,

reelaborar conceitos e práticas, ocorrem os processos de transformação social e profissional (ROCHA; AGUIAR, 2003).

A pesquisa-intervenção visa à análise de ações e de novas possibilidades para dilemas variados, por meio da reflexão dos próprios agentes da prática docente, ou seja, os professores refletem os aspectos relacionados aos processos da relação entre a teoria e a prática, buscando novas perspectivas e possibilidades e a até mesmo a construção de novas teorias. Esse dispositivo requer: “*o intuito de produzir mudança; a tentativa de resolução de um problema; o caráter aplicado (a pesquisas acadêmicas); a necessidade de diálogo com um referencial teórico; a possibilidade de produzir conhecimento*” (DAMIANI, et al., 2013, p. 59-60).

Acerca dos processos de investigação e intervenção na formação de professores, Mizukami et al. (2010) explanam que, para que os conhecimentos sejam construídos, é necessário que ocorram momentos de incertezas e desestabilização de convicções, tencionando analisar as concepções e buscando os pontos de incertezas para que sejam exploradas novas possibilidades sobre a prática. Dito de outro modo, “a partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento” (MIZUKAMI et al., 2010, p. 43). Esse movimento ocorre na reflexão coletiva das práticas, por meio da relação entre os conhecimentos em um grupo de pessoas com características, saberes, concepções e visões diversas acerca da atuação profissional, visando ao processo de aprendizagem docente.

Esse estudo, teve como propósito levar o professor alfabetizador iniciante a refletir sobre as suas necessidades formativas e de que forma pode superá-las. Para isso, utilizamos os casos de ensino nas ações formativas com o objetivo de provocar reflexões sobre as práticas de alfabetização.

3.2 Participantes

Os participantes dessa pesquisa foram professoras iniciantes, todas atuam com turmas de 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental, com até cinco anos de exercício docente, de uma rede de ensino municipal no interior paulista, em cargo efetivo ou contratual com prazo determinado.

Inicialmente, foi projetada a expectativa de participação de cinco e, no máximo, quinze professores alfabetizadores. Caso houvesse maior adesão ao convite, a seleção garantiria a composição de um grupo heterogêneo em relação ao gênero, à idade, à raça, à instituição de formação inicial e à condição funcional (concursados e contratados).

No que se refere aos participantes da pesquisa, Minayo (2007, p. 4) ressalta “que a amostra de uma pesquisa qualitativa deve estar vinculada à dimensão do objeto (ou da pergunta) que, por

sua vez, se articula com a escolha do grupo ou dos grupos a serem entrevistados e acompanhados por observação participante”.

Após a autorização da pesquisa pela rede de ensino, foi enviada uma carta-convite para identificar e selecionar os professores interessados em participar e que fossem o público-alvo desse estudo. A grande maioria das respostas foi de docentes que não se encaixavam no foco da pesquisa, sendo professores com mais de cinco anos de atuação docente, portanto foi necessária uma conversa com pessoas que pudessem disseminar a carta-convite aos colegas e conhecidos da rede em questão. Houve grande dificuldade para encontrar professores alfabetizadores iniciantes que tivessem interesse em participar do processo da pesquisa, uma vez que haveria os encontros formativos, o que demandaria tempo e empenho dos participantes.

Esse movimento de busca e convite para a participação durou cerca de dois meses, sendo que aceitaram efetivamente cooperar com a pesquisa sete professoras iniciantes, as quais participaram do grupo de discussão inicial. Entretanto, durante o processo de agendamento dos encontros formativos, uma professora optou pela saída da pesquisa em decorrência da grande demanda de atribuições no trabalho. Sendo assim, permaneceram, durante os encontros formativos até o grupo de discussão final, seis professoras alfabetizadoras iniciantes.

Tendo em vista a necessidade de preservar o anonimato das participantes da pesquisa, as docentes escolheram nomes fictícios que serão apresentados na caracterização das participantes no quadro 4:

Quadro 4 – Perfil das participantes

Professor	Sexo	Idade (anos)	Tempo de docência	Turma que leciona	Tempo de atuação na alfabetização	Vínculo empregatício
Ana Maria	Feminino	42	5 anos	2º ano	3 anos	Efetivo
Cecília	Feminino	36	2 anos	1º ano	1 ano	Efetivo
Clarice	Feminino	42	2 anos	1º ano	2 anos	Efetivo
Eva	Feminino	33	4 anos	1º ano	2 anos	Efetivo
Lygia	Feminino	32	4 anos	2º ano	3 anos	Efetivo
Ruth	Feminino	41	2 anos	1º ano	1 ano	Prazo determinado
Tatiana	Feminino	35	1 ano	1º e 2º anos	1 ano	Prazo determinado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

3.3 Instrumentos de pesquisa

A seleção dos instrumentos deu-se com a finalidade de atingir os objetivos da pesquisa. Dessa forma, foram aplicados os seguintes instrumentos: questionário, grupo de discussão e encontros formativos com o uso de casos de ensino.

3.3.1 Questionário

Inicialmente, foi aplicado um questionário para possibilitar a caracterização dos participantes. A intenção foi obter dados referentes ao perfil, à formação e à atuação profissional, bem como a disponibilidade para a participação da pesquisa, por meio de um primeiro contato oficial.

O questionário foi enviado por e-mail e compartilhado, via formulário *online*, com os participantes. Apenas uma das participantes optou pelo preenchimento impresso. O roteiro com as perguntas está apresentado no Apêndice A.

3.3.2 Grupo de discussão

Foram organizados dois encontros para o grupo de discussão, sendo que o primeiro deles ocorreu no início da pesquisa e teve por objetivo identificar as necessidades formativas dos professores alfabetizadores iniciantes participantes do estudo, suas impressões, dificuldades e expectativas acerca dos conhecimentos profissionais necessários à alfabetização.

Após a realização dos encontros formativos, ocorreu o segundo grupo de discussão, com o intuito de avaliar as contribuições e reflexões promovidas na proposta formativa com casos de ensino. Os roteiros com as questões dos grupos de discussão inicial e final estão apresentados nos Apêndices B e C, respectivamente. Conforme Weller (2006, p. 247) destaca, “os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo”.

Ainda acerca desse formato de estudo, salienta Meinerz (2011, p. 487) que o grupo de discussão deve conter “a prática de uma escuta atenta, sensível e reconhecadora da relação estabelecida entre investigador e investigado, exige uma abertura por parte do pesquisador”.

Para a realização do grupo de discussão, é necessário atentar-se para alguns aspectos que antecedem o momento de discussão, tanto quanto ao processo de discussão:

Como o próprio nome indica, parte-se de um grupo previamente selecionado, segundo critérios que atendam aos objetivos da pesquisa, ao qual se propõe a discussão de um

tema específico, deixando os participantes livres para seguirem seu curso de ideias e trocas. O processo de discussão em si é o importante, pois visa a colher elementos, opiniões, ideias diversificadas que emergem quanto ao tratamento do tema, sem que se pretenda consenso ou finalização com alguma proposta ou qualquer outra ação (SILVA; ALMEIDA; GATTI, 2016, p. 300).

Conforme explana Weller (2006), no grupo de discussão, as informações dos participantes são observadas a partir do coletivo, de modo que as opiniões e perspectivas representam o posicionamento do grupo acerca da situação explorada, tendo em vista a análise dos acontecimentos. Cabe ao pesquisador buscar compreender as informações trazidas pelos participantes no grupo, de forma a perceber o contexto elencado, atentando-se para não interferir nas discussões do grupo.

3.3.3 Encontros formativos: casos de ensino

Os casos de ensino são um potente instrumento de reflexão das práticas desenvolvidas, bem como uma forma de construção de conhecimentos profissionais por meio da análise crítica dos eventos descritos, em consonância com os demais conhecimentos, constituindo, assim, o desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico (MIZUKAMI, 2010).

Conforme explana Merseeth (2018), essa abordagem auxilia os profissionais a analisarem uma situação, de modo que podem refletir sobre possíveis encaminhamentos e consequências de determinadas ações, buscando os rumos mais viáveis de acordo com a problemática que será analisada.

A utilização dos casos de ensino, tendo em vista o desenvolvimento profissional docente, é abordada por Shulman (1986 *apud* MIZUKAMI, 2010, p. 156) considerando dois processos: “aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre a teoria e a prática”. Dessa forma, a análise reflexiva contribui para que o docente, principalmente o iniciante, tenha a oportunidade de considerar e ponderar diversas alternativas na resolução de determinadas situações, fazendo relação entre os seus conhecimentos. O processo reflexivo com os casos em situações reais da prática docente, com alunos e professores no centro dessas situações, é um recurso eficiente para a análise coletiva e individual, pois “trata-se de aprender na prática e pela prática mobilizando e construindo novos saberes que servirão de base para o exercício da docência” (DUEK, 2020, p. 6-7).

Os casos de ensino podem ser utilizados de diferentes maneiras no processo reflexivo dos docentes, conforme reitera Nono e Mizukami (2002, p. 74), com base nos estudos de Merseeth (1996): como exemplos de situações vivenciadas no contexto, provocando a reflexão

pessoal do profissional por meio da análise entre a teoria e prática, ou seja, “seu objetivo é desenvolver o conhecimento de uma teoria ou a construção de novas teorias”; como meio de exercitar a tomada de decisões em situações dilemáticas, através da análise aprofundada da situação em questão, para definir as ações; e, por fim, como reflexão e desenvolvimento profissional, por meio da reflexão aprofundada da situação, o que “permite o desenvolvimento de hábitos e técnicas de reflexão”.

A respeito das potencialidades dos casos de ensino, Merseth (2018) afirma que os participantes têm um espaço onde podem expor suas ideias sobre determinadas situações e refleti-las conjuntamente, podendo analisar a funcionalidade de suas possíveis ações e concepções, bem como pensar em novas perspectivas para uma mesma situação de acordo com o grupo de participantes.

Segundo Nono e Mizukami (2002), os casos de ensino devem envolver uma situação que instigue a reflexão, discussão e até mesmo as decisões. Para esse tipo de estudo, esses casos podem envolver análises, leituras, reflexão e construção de casos de ensino, podendo ocorrer em pequenos grupos ou individualmente. Merseth (2018, p. 14) corrobora com uma definição desse instrumento: “são narrativas que tentam descrever práticas reais na educação no modo mais completo possível. [...] Os bons casos trazem um "pedaço da realidade" para ser examinado, explorado e usado como prática por participantes e facilitadores.

Em virtude disso, foram realizados cinco encontros que tiveram a proposta de refletir sobre os casos de ensino e sobre a própria prática, conhecer a estrutura e a construção de um caso de ensino. Conforme explica Nono e Mizukami (2002, p. 74):

A elaboração de um caso de ensino exige a seleção de um tópico a ser analisado; a apresentação de dados que ofereçam um quadro completo da situação vivida; decisões sobre o que incluir e omitir; redação que estimule a discussão inicial e apresentação da trama, de modo a possibilitar que análises da situação sejam realizadas.

Dessa forma, Duek (2020) discorre sobre o potencial reflexivo da escrita de casos de ensino, no intuito de provocar a reflexão e análise das práticas, como também visa reconhecer os elementos as serem aprimorados na ação docente.

Tendo em vista os encontros formativos, Merseth (2018) salienta alguns apontamentos importantes a serem observados durante a reflexão dos casos de ensino, tais como: a reflexão ocorre no âmbito coletivo, mas deve haver a possibilidade da reflexão particular de cada participante; os participantes devem ter conhecimento do caso que será analisado previamente, para debruçarem-se sobre a situação e desenvolver suas ideias, reflexões e observações acerca

do que será abordado; deve haver um ambiente de respeito ao apontamento do outro, da mesma forma de seus pensamentos e posicionamentos. Merseth (2018, p. 15) destaca:

Suas características incluem o respeito por diferentes pontos de vista, ideias e interpretações e a capacidade de ouvir, que é tão importante quanto falar. Além disso, uma comunidade de aprendizagem produtiva. É aquela em que todos se baseiam nas contribuições dos outros para criar um entendimento mais profundo e robusto dos casos.

Conforme Duek (2020), a reflexão, por meio de casos de ensino, busca trazer as experiências docentes para o foco da análise, para que os profissionais desenvolvam-se tendo como partida a própria prática e a prática do outro, favorecendo a construção dos conhecimentos profissionais dos docentes.

Entretanto, cabe ressaltar que os casos e as reflexões não são modelos a serem seguidos, mas sim fonte de reflexão crítica sobre determinadas situações, tendo em vista o desenvolvimento do potencial reflexivo docente no processo de desenvolvimento e autonomia profissional. Como explana Nono e Mizukami (2002), esse processo é um delineamento de uma experiência, que, ao ser analisada criticamente, auxilia no processo de raciocínio de ações posteriores.

Dessa forma, ao refletir criticamente sobre as situações descritas nos casos de ensino, o docente recorre a toda sua base de conhecimentos, realizando a relação entre as teorias e a prática, buscando analisar, individualmente ou colaborativamente, quais as implicações de determinadas ações sobre a situação. Consegue, ainda, buscar em suas experiências e emoções, quais caminhos seguir e intervenções realizar, refletindo, assim, em acontecimentos da prática docente e no próprio processo de aprendizagem profissional (NONO; MIZUKAMI, 2002).

3.4 Procedimentos para coleta de informações/dados

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa em atendimentos aos padrões éticos. O parecer consubstanciado está apresentado no anexo D.

Em seguida, foi requerida, por meio de protocolo na Secretaria Municipal de Educação, a solicitação para a autorização para a realização da pesquisa e coleta de dados no município. Dessa forma, foi encaminhado o projeto de pesquisa e o ofício para requerimento de autorização da pesquisa no município, documento esse que se encontra no anexo C.

Após a autorização, tanto pelo Comitê de Ética em Pesquisa quanto pela Secretaria Municipal de Educação, foi enviada, à pessoa responsável pelos Anos Iniciais, uma carta-convite para a participação na pesquisa para que fosse distribuída às escolas com as principais informações da pesquisa. Esse documento foi enviado via *Formulário Google* e, assim, os Orientadores Pedagógicos encaminharam aos professores alfabetizadores. Após o aceite na carta-convite e envio de informações para contato dos professores, foi encaminhado o questionário, com o intuito de conhecer as características dos participantes, também por meio de formulário *online*, via e-mail ou impresso, dependendo das preferências. Enviamos em anexo ao questionário também as informações detalhadas sobre a pesquisa e a respeito do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem, que se encontram nos anexos A e B, respectivamente.

Após a resposta ao questionário, foram analisadas as informações para confirmar se os participantes atendiam aos critérios estabelecidos para o grupo. Assim, foram convidadas e aceitaram participar sete professoras alfabetizadoras iniciantes, em seguida foi agendado o grupo de discussão inicial, a fim de identificar as necessidades formativas.

No dia 06 de abril de 2021 foi realizado o grupo de discussão inicial por meio da plataforma de vídeo *Google meet*. Iniciamos com a apresentação novamente de algumas informações da pesquisa, sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem, ressaltada a garantia de sigilo quanto às informações e anonimato na pesquisa, bem como destacado que as participantes poderiam sair da pesquisa a qualquer momento, caso desejassem.

Durante o grupo de discussão, as participantes demonstraram grande entusiasmo em relatar os aspectos a respeito dos processos de formação e inserção profissional, participando ativamente, levantando as lacunas e limitações existentes durante esse período, bem como as necessidades formativas durante a prática profissional na alfabetização. O grupo de discussão transcorreu sem nenhum contratempo, contando com a participação das sete participantes e o apoio de uma docente colaboradora, que se manteve realizando anotações pertinentes no decorrer do grupo de discussão.

Após a análise das informações do grupo de discussão inicial, foram elencadas as necessidades formativas emergentes das falas das participantes e, assim, selecionados os casos de ensino e elaborados os encontros formativos com a análise e reflexão desses casos. No quadro 5, encontram-se os temas abordados e os casos de ensino utilizados em cada encontro formativo. Todos os casos de ensino e as questões norteadoras encontram-se no Apêndice E,

expostos em uma versão preliminar do livro digital elaborado como produto técnico do Mestrado Profissional em Educação.

Quadro 5 – Roteiro de planejamento dos encontros formativos

ENCONTRO	TEMA	CASO DE ENSINO
1º encontro	Inserção profissional	“Meu batismo de fogo”, de Telma Weisz
2º encontro	Agrupamento produtivo	“Agrupamentos produtivos”, de Marly de Souza Barbosa
3º encontro	Organização pedagógica	“Organização pedagógica”, de Marly de Souza Barbosa
4º encontro	Hipótese de escrita	“Acompanhando os saberes dos alunos em Videira”, de Rosane Likoski Gubiani
5º encontro	Uso de recursos tecnológicos na prática	“Uso de recursos tecnológicos na alfabetização em tempos de Pandemia”, de Jéssica Regina da Mota

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Durante o processo de planejamento e elaboração dos encontros formativos, foram analisados os casos de ensino que contribuíssem para a reflexão e discussão durante os encontros. Houve a dificuldade em encontrar casos que retratassem os desafios direcionados para a prática em alfabetização. Os encontros foram planejados com maior profundidade após a análise do encontro anterior, tendo em vista os relatos das participantes na avaliação final e no decorrer de cada encontro. No Apêndice D, encontra-se o roteiro de organização dos encontros formativos.

Em decorrência do momento atual de Pandemia do COVID-19, em que os professores atuaram de modo remoto no ano de 2020, o uso dos recursos tecnológicos foi um dos itens relatados como uma necessidade de aprofundamento pelas participantes. Dessa forma, o caso de ensino utilizado foi escrito pela pesquisadora, pois não foi possível encontrar um caso que se direcionava às falas das participantes.

O primeiro encontro formativo ocorreu dia 05 de maio, teve como tema a “inserção profissional”, escrito pela Telma Weisz. O segundo encontro formativo ocorreu dia 17 de maio e teve como tema os “agrupamentos produtivos”, escrito por Marly de Souza Barbosa. Esse caso abrangia vários aspectos elencados no grupo de discussão, portanto foi utilizado novamente no encontro posterior. O terceiro encontro formativo ocorreu dia 09 de junho e teve como tema a “organização pedagógica”, escrito por Marly de Souza Barbosa. O quarto encontro formativo ocorreu dia 30 de junho e teve como tema as “hipóteses de escrita”, tendo sido escrito

por Rosane Likoski Gubiani. Já o quinto encontro formativo, ocorreu dia 06 de julho, teve como tema o “uso de recursos tecnológicos na prática docente” e foi escrito pela pesquisadora.

Os casos de ensino foram enviados com antecedência para a leitura prévia de todas as participantes, porém, no início de cada encontro, o caso era lido para que pudessem relembrar ou atentar-se a novos aspectos por meio da nova leitura. Após a leitura do caso, eram colocadas questões norteadoras da discussão para que todas apresentassem suas opiniões com base nas próprias experiências e na discussão. Em alguns momentos, as participantes mantinham-se em silêncio, então era necessário despertar o questionamento por meio das experiências da pesquisadora em conformidade com alguns aspectos abordados. Assim, ao final da discussão de cada questão, eram retomados todos os principais apontamentos que emergiram durante o debate.

A principal dificuldade em organizar os encontros formativos foi ajustar as datas para que todas as participantes pudessem estar nas reuniões, uma vez que ocorriam fora de horário de trabalho, em dias e horários acordados com todas, portanto os momentos propícios a todos eram poucos. A princípio, foi planejado que os encontros ocorreriam a cada 15 dias, para isso foi elaborado um cronograma dos encontros, porém as participantes não tinham certeza se poderiam participar nas datas previstas, assim ficou acordado que agendaríamos de acordo com cada semana. Apesar de organizar as datas em horários previamente agendados, algumas participantes se ausentaram em alguns encontros.

Durante os encontros, todas as participantes pontuavam sua perspectiva em determinados assuntos, sem haver uma ordem específica para que apontassem as reflexões. Em muitos momentos, debatiam entre si, dando dicas e sugestões sobre como poderiam realizar determinada intervenção, sobre as dificuldades encontradas em suas realidades e sobre novas reflexões foram encontradas.

Por fim, no dia 03 de agosto, ocorreu o grupo de discussão final, com a participação das seis professoras alfabetizadoras iniciantes. Esse encontro teve a duração de 1h15 minutos, todas as participantes mantiveram-se ativas nos diálogos, discutindo as impressões e contribuições dos encontros formativos. Algumas relataram que sentiam falta de um ambiente acolhedor para a socialização das práticas, bem como para sanar possíveis dúvidas. No processo de discussão, as participantes ficaram à vontade para relatar as contribuições e lacunas do processo reflexivo, durante os encontros formativos. Não houve a necessidade de perguntar especificamente a alguma delas, pois todas estavam dispostas a relatar os seus apontamentos. Todas as professoras perceberam a evolução dos encontros, das reflexões e dos diálogos, pois, durante os momentos

de interação, foram criadas relações de parceria e apoio mútuo. Em virtude disso, um apontamento das participantes foi direcionado à importância de haver, nesses momentos, um ambiente de respeito ao processo de desenvolvimento dos demais.

No grupo de discussão final, as participantes foram convidadas a escrever um caso de ensino de alguma situação que as instigasse à reflexão de alguma prática desenvolvida durante o percurso profissional, no Apêndice F encontra-se o material enviado para a discussão sobre a escrita de um caso de ensino. Todavia, posteriormente, as participantes relataram não haver tempo para essa reflexão devido às atribuições do trabalho.

Todos os encontros formativos e grupos de discussão foram realizados remotamente por meio de plataforma de comunicação por vídeo *Google Meet*, em decorrência do distanciamento social ocasionado pela Pandemia de COVID-19, seguindo todas as medidas sanitárias vigentes no período da pesquisa para garantir a segurança dos participantes. Ocorreram em data e horário agendados previamente com as participantes, fora do horário de trabalho, com duração entre 1h a 2h. Os dados, obtidos por meio dos grupos de discussão e dos encontros formativos, foram gravados, transcritos, armazenados e serão mantidos pela pesquisadora pelo prazo de cinco anos.

3.5. Procedimentos de análise dos dados

Para a discussão dos dados, foi utilizada a análise de prosa. André (1983, p. 67) afirma, a respeito dessa abordagem, que “os fenômenos apresentam uma multiplicidade de perspectivas que interagem num todo complexo e que é preciso pois levar em conta essas múltiplas dimensões e sua interação, para se poder entender completamente os fenômenos”.

Após o primeiro encontro com as participantes, foi transcrito o relato oriundo do grupo de discussão inicial, para que fossem analisadas as informações dos questionários e do grupo de discussão, visando ao planejamento e à organização da proposta formativa de acordo com as necessidades elencadas pelos participantes, bem como outros temas que fossem relevantes para o desenvolvimento profissional.

Após a identificação das necessidades formativas, foram planejados os encontros da proposta formativa com a utilização de casos de ensino como instrumento de reflexão. Os encontros para a aplicação desse instrumento aconteceram de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Após cada encontro, a pesquisadora sistematizou os dados decorrentes da transcrição das falas coletadas, para registro do processo vivenciado. O planejamento do encontro posterior

considerou essa análise parcial e a avaliação das participantes no encerramento de cada encontro. Por fim, após o grupo de discussão final, aconteceu a transcrição dos dados e análise das informações referente ao processo.

A esse respeito, André (1983) ressalta a importância de considerar os assuntos e problemáticas do interesse dos colaboradores da pesquisa, de modo que lhes seja propiciado o momento em que reflitam sobre suas necessidades e dificuldades, constituindo o interesse dos participantes pelo objeto de estudo.

André (1983, p. 69) esclarece, ainda, que, para compreender a especificidade dos dados e garantir a qualidade da análise, deve ser utilizada a técnica de triangulação, que compreende “a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação”. Por conseguinte, serão analisadas e comparadas as aproximações e divergências entre as informações fornecidas pelos participantes da pesquisa.

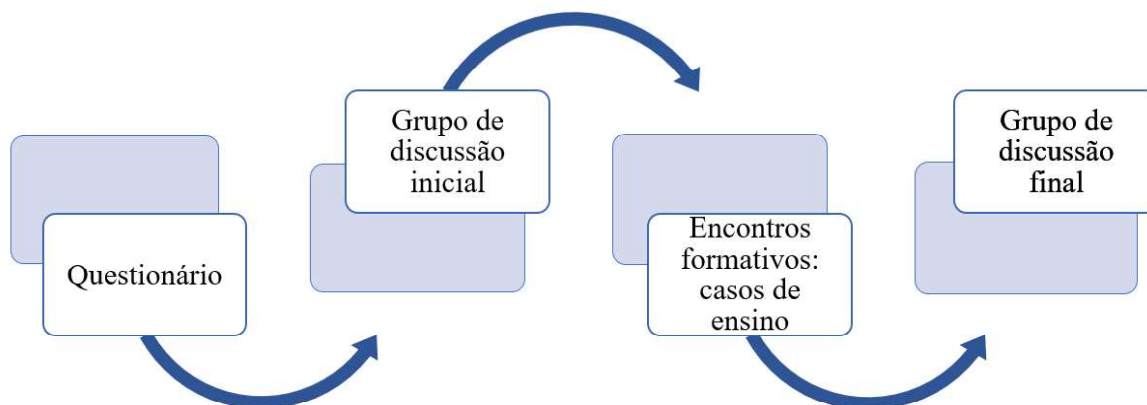
Com base nos dados analisados, André (1983) propõe que sejam definidos tópicos e temas os quais serão constantemente analisados e refletidos, de acordo com o desenvolvimento da pesquisa, para que outras possibilidades sejam exploradas e, assim, tenham-se as categorias de análise.

O percurso da análise dos dados em nosso estudo deu-se da seguinte forma: primeiramente, foram analisadas as informações do questionário, com o intuito de confirmar quais participantes correspondiam aos objetivos, bem como identificar os principais desafios do professor alfabetizador iniciante. Em seguida, deu-se a análise do grupo de discussão inicial, para compreender as necessidades formativas e elaborar os encontros formativos. O movimento de análise ocorreu pela leitura em busca da aproximação entre os principais temas elencados pelas participantes. Para tanto, todas as falas foram organizadas nesses temas e, em seguida, foram realizadas novas leituras com foco nas temáticas principais, buscando identificar, nas aproximações entre as falas, o ponto central discutido, obtendo assim as categorias de análise.

Posteriormente, ocorreu a análise dos encontros e do grupo de discussão final que se sucedeu de modo diferente do primeiro momento, pois os eixos de análise surgiram das contribuições teóricas acerca das potencialidades dos casos de ensino para a formação docente, aprofundadas na pesquisa. Assim, examinamos as falas relacionando com as potencialidades e, em seguida, foram feitas novas leituras a fim de identificar as categorias de análise decorrentes da aproximação entre as ideias principais de cada os aspectos abordados.

Para fins dessa pesquisa, os aspectos a respeito das especificidades dos processos da alfabetização não foram aprofundados. Essa discussão será feita em artigos direcionados para esse propósito.

Figura 2– Processo de coleta e análise de dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

As informações coletadas estão organizadas do seguinte modo: primeiramente, está apresentada a análise das questões dissertativas do questionário, que foi o primeiro instrumento de análise para a elaboração dos encontros formativos; na sequência, foi realizada a identificação das necessidades formativas das professoras alfabetizadoras iniciantes, por meio da análise do grupo de discussão inicial, com o intuito de conhecer como ocorreu a formação profissional, bem como quais eram os principais desafios encontrados na prática docente. Posteriormente, foi verificada a potencialidade das formações com casos de ensino, com a análise dos extratos das falas das participantes nos encontros e do grupo de discussão final. Para identificar os instrumentos nas falas das participantes, foram utilizadas as siglas: EF para os encontros formativos e os números de 1 a 5 de acordo para a sequência dos encontros; GI para o Grupo de Discussão Inicial; GF para o Grupo de Discussão Final.

No próximo capítulo serão apresentados os resultados e discussões a respeito dos dados coletados e analisados nos instrumentos descritos acima, bem como os eixos e categorias de análise evidenciados nas falas das participantes dessa pesquisa, à luz do referencial teórico estudado.

4 IMPLICAÇÕES DO PROCESSO REFLEXIVO

A análise dos dados evidenciou o potencial reflexivo dos casos de ensino como dispositivo formativo. Para tanto, a análise do questionário destacou os principais desafios encontrados pelas docentes, a maneira como superam esses momentos e do que sentem falta nesse processo de atuação na inserção profissional. Em consonância com esses elementos, o grupo de discussão inicial esclareceu as principais necessidades formativas referentes às *lacunas da formação inicial*, a saber: identificar a relação presente entre a teoria e a prática e a insuficiência de conhecimentos específicos para a alfabetização. No *processo de inserção profissional*: destacaram a insegurança presente no início profissional; a ausência de apoios nesse momento e a escassez de subsídios pedagógicos para a atuação. Com relação aos *desafios da prática docente*, evidenciaram-se as questões e demandas burocráticas; a necessidade de conhecimentos para a organização do trabalho pedagógico; os desafios decorrentes da Pandemia; a necessidade de novos conhecimentos e atualização constante.

O grupo de discussão final e os encontros formativos apresentaram as potencialidades e contribuições do processo formativo para o desenvolvimento profissional das docentes. Na *interação entre os pares*, foram evidenciados: o apoio dos pares e a possibilidade de aprender com a experiência do outro. Nos *processos de análise resolução de problemas e tomadas de decisão*, ficou evidente a possibilidade de análise da experiência. No *desenvolvimento de estruturas de conhecimento que possibilitem aos professores reconhecer eventos novos*, identificaram-se: a busca por novos caminhos; a busca por novos conhecimentos e a possibilidade de compartilhar novas informações. Na *compreensão da relação entre a teoria e a prática*, a percepção acerca da relação entre a teoria e a prática foi o aspecto verificado. E, por fim, os *processos de aprendizagem docente e desenvolvimento profissional* revelaram mudanças de atitudes; o desenvolvimento de segurança e a construção de conhecimentos. Esses aspectos potencializam, a nosso ver, os *processos reflexivos sobre a prática*.

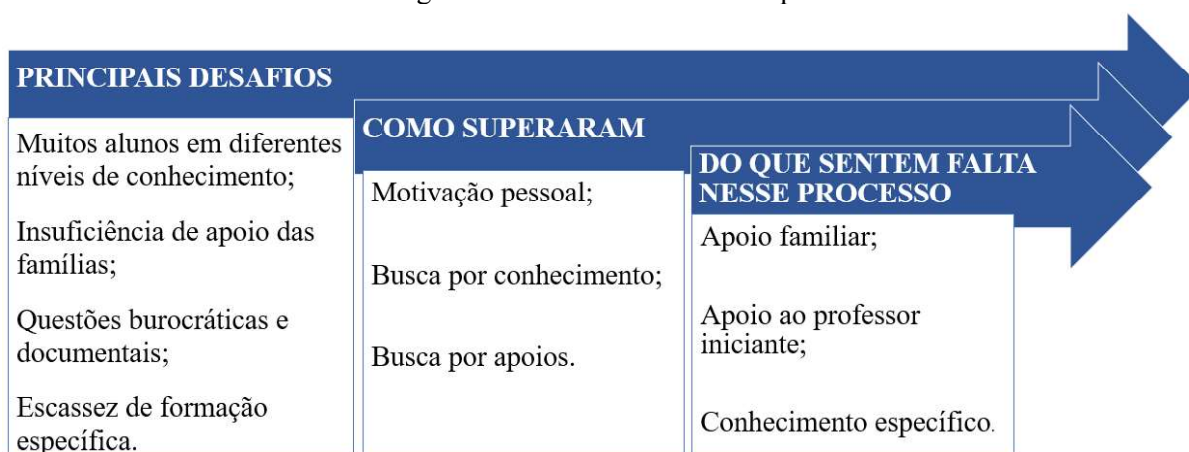
Em relação as *lacunas do processo formativo com os casos de ensino*, os dados indicaram a insuficiência de tempo destinado ao processo reflexivo durante atuação profissional e pouca interação entre as docentes.

Inicialmente, os dados obtidos nas questões dissertativas do questionário são um pequeno fragmento do que será relatado com maior profundidade sobre as necessidades formativas e desafios das professoras alfabetizadoras iniciantes. São desafios: os aspectos referentes à formação inicial incipiente para as demandas da prática docente, gerando o

despreparo para compreender as necessidades dos alunos; o despreparo para atender os alunos com características e conhecimentos variados; a ausência de apoio tanto dos colegas, quanto dos familiares no processo de aprendizagem das crianças; o tempo demandado para a organização e o atendimento às questões burocráticas do ambiente escolar.

Outro aspecto relatado é a superação por meio da motivação pessoal, através das conquistas diárias e do desenvolvimento do trabalho, pois as docentes seguem buscando conhecimentos e estudando de acordo com as necessidades e por meio dos apoios encontrados no processo. Para isso, ainda há a necessidade de um apoio consistente, tanto das famílias, quanto dos colegas, bem como de conhecimentos específicos e aprofundados acerca das práticas em alfabetização.

Figura 3 – Síntese de análise do questionário



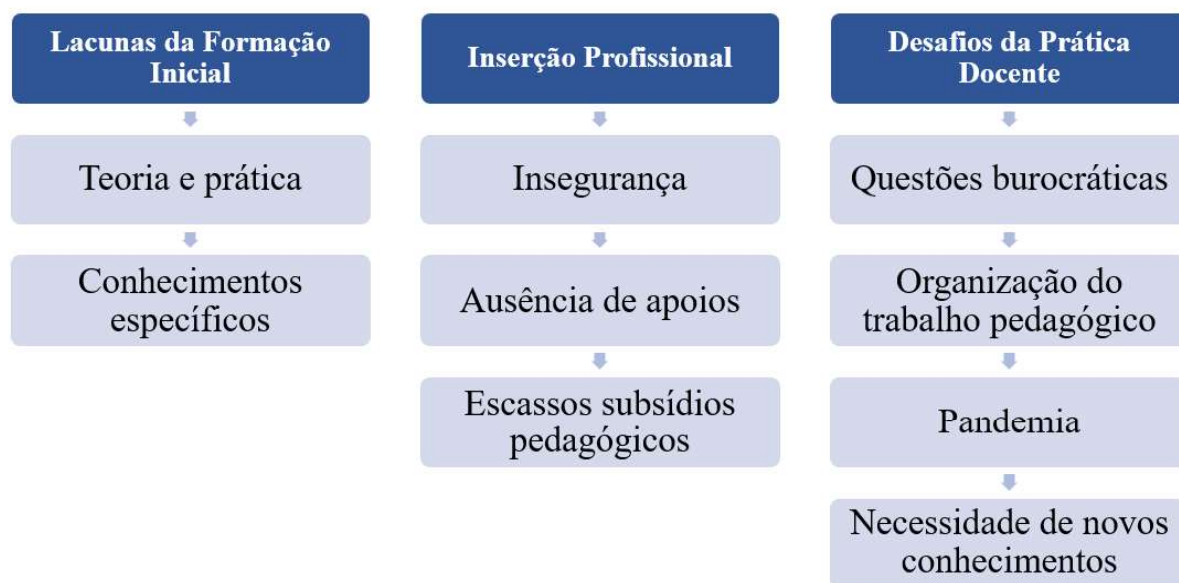
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

4.1 Necessidades formativas das professoras alfabetizadoras iniciantes

Buscando identificar as necessidades formativas das professoras alfabetizadoras iniciantes, foram analisados os principais apontamentos do grupo de discussão inicial, tendo em vista o objetivo de encontrar quais eram os desafios emergentes da prática docente.

Diante do contexto atual vivenciado pelas professoras alfabetizadoras e do processo de inserção profissional docente, percebeu-se que as necessidades englobam diferentes fatores, como: a insegurança presente no início profissional; o despreparo para as funções próprias da profissão; os desafios da atuação direcionada para a alfabetização e a insuficiência de saberes específicos para essa área. A Figura 4 retrata como foram organizados os eixos centrais e as categorias de análise para a elaboração dos encontros formativos.

Figura 4 – Eixos e categorias de análise do grupo de discussão inicial



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

4.1.1 Lacunas da formação inicial

No que se refere à formação inicial, as professoras relataram não haver uma preparação consistente para a prática docente, pois, muitas vezes, as disciplinas teóricas são mais aprofundadas em detrimento do desenvolvimento da experiência em sala de aula. Embora acreditem ser necessário compreender as teorias, demonstraram ter dificuldade em identificar a relação entre a teoria e o fazer docente, especialmente durante a formação inicial, momento em que poderiam vivenciar, com regularidade, processos em que pudessem experimentar concretamente ou analisar as práticas vivenciadas no contexto real da sala de aula. Sobre essa etapa da formação, mencionaram que:

Eu acho que na faculdade, como eu já tinha falado, a gente aprende muita teoria, mas não ensina você a ser o professor. [...] Então eu acredito que, é tudo muito lindo, porque é tudo no papel, mas a realidade... você ser professor... sala de aula. Não ensina! **(Ruth - G1)**

A professora joga pra você as hipóteses alfabéticas, mas ela não te explica nada, aquilo para você é um boneco que você que vai ter que moldar, você vai atrás, você aprende. Mas o trato de como chegar ali, por que ela colocou aquele aluno lá? [...] Você não tem, na faculdade você não tem nada! **(Clarice - G1)**

Essas falas corroboram com as críticas elencadas por Gatti (2014) e Pimenta et al. (2017) de que a formação inicial ocorre sem o aprofundamento em relação às reais necessidades dos

professores, pois no curso de Pedagogia há uma dispersão formativa. Como bem elucida Pimenta et al. (2017, p. 24), em pesquisa sobre a formação inicial dos professores:

Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares.

A formação inicial dos docentes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental necessita de atenção, por se tratar de um processo para construção da base de conhecimentos necessários à atuação profissional, seja no que se refere à preparação adequada, às experiências necessárias, à organização e planejamento das situações didáticas, como também à análise das práticas profissionais.

4.1.2 Inserção profissional

No processo de inserção profissional, as docentes disseram sentir-se inseguras e receosas, principalmente no que se refere a atingir os objetivos e as expectativas dos alunos, das famílias, da instituição, mas principalmente de si mesmos. Como bem retrata Huberman (1992), a fase de iniciação docente é um momento delicado em que o professor está tomado pelo entusiasmo do início profissional, ao mesmo tempo que se depara com a realidade da profissão. Foi possível perceber, durante o grupo de discussão, que, nesse momento, todas as participantes demonstraram grande tensão e reflexividade. Além das cobranças externas de organização e de resultados, é presente a autocobrança como explicitaram Tatiana e Clarice:

É um desafio muito grande, então a gente fica com esse receio. Realmente, eu fico pensando, será que vão aprender? Será que eu vou conseguir? Então, eu acho que o medo resume. **(Tatiana - GI)**

Em 2019, quando foi meu primeiro ano, eu me senti muito, muito, muito insegura! Com muito medo de não conseguir atingir meus alunos, de não conseguir fazer um bom trabalho! Eu fiquei com medo. E, o medo no início, principalmente nas três primeiras semanas, para mim foi meio “travante”. **(Clarice - GI)**

Os primeiros anos são decisivos na carreira dos professores. Durante esse período, o docente encontra-se diante de diversos desafios, inclusive sobre como desenvolver um trabalho efetivo com os alunos, principalmente nas classes de alfabetização. Corroborando com esse entendimento indicado pelas participantes, Tardif e Raymond (2000) abordam esse processo como um momento no qual o docente utiliza os conhecimentos obtidos durante a formação,

mas também faz uso da sua experiência e da concepção enquanto aluno, por meio de suas memórias e vivências anteriores para desenvolver suas próprias estratégias de ensino. A esse aspecto os autores denominam de saberes “pré-profissionais”.

Sendo assim, é necessária a atenção ao desenvolvimento dos docentes, conforme ressaltam Vaillant e Marcelo (2012), pois nesse período os professores estão inseguros, necessitando de apoio, tanto para desenvolver os conhecimentos para a atuação profissional, quanto para compreender como funciona a organização do ambiente escolar. Esse processo ocorre em um período curto, em que há uma grande demanda de novas responsabilidades.

As docentes relataram não encontrar o apoio necessário nesse processo, não havendo momentos dedicados à reflexão sobre as práticas desenvolvidas e, até mesmo, o para acompanhamento e direcionamento quanto ao trabalho desenvolvido:

Acredito que para a equipe gestora falta dar um pouquinho mais de apoio sim. [...] Às vezes, a gente tem dúvida e acaba tirando a dúvida com os colegas, e não vai até a gestão. [...] mas eles acabam ficando lá, presos na burocracia e esquecem um pouquinho de como é realmente a sala de aula, de como eles podem nos ajudar, estar um pouco mais presentes. [...] Mas a equipe gestora, às vezes, cobra muito e esquece um pouquinho de estar ali, de mostrar, de ser o exemplo. **(Lygia - GI)**

Então, assim, que tempo a gente tem para conversar? Aí chega na hora do HTC (Horário de Trabalho Coletivo), tem que falar alguma coisa, que acham que é super importante. Às vezes eu nem acho que é importante assim, mas elas acham. Mas, o que a gente precisa, a nossa ansiedade, as nossas dúvidas, não dá tempo de tirar. **(Ruth - GI)**

Essas falas evidenciaram a importância de a rede de ensino e a escola, mais especificamente, oferecerem os subsídios pedagógicos e administrativos aos professores iniciantes para que eles sintam que suas dificuldades são acolhidas e atendidas (ALMEIDA et al., 2020). Quando o apoio não é institucionalizado, os professores iniciantes, ao se deparar com as dificuldades e falta de manejo em determinadas situações, recorrem ao apoio dos colegas, em busca de confirmações, análise de práticas desenvolvidas, troca de experiências e o acolhimento em meio aos desafios e angústias.

A fala de Ruth acerca das expectativas formativas nas reuniões de professores afina-se com a abordada por Pimenta et al. (2012) que defende a escola como espaço de reflexão e formação dos professores. Deve ser um espaço onde os docentes atuem colaborativamente no desenvolvimento profissional individual e coletivo.

Durante a discussão do caso de ensino “meu batismo de fogo”, escrito por Telma Weisz, a respeito do processo de inserção profissional, as participantes apontaram a identificação com a situação vivenciada pela autora, principalmente no que se refere aos apoios nesse momento

delicado da formação profissional. Os apoios necessários surgiram dos colegas de profissão, repassando informações, revelando práticas desenvolvidas e materiais utilizados:

Esse acompanhamento a gente espera da direção, e a gente obtém apenas, às vezes apenas, mais com os colegas que são mais experientes. Na época ela não deveria ter essa oportunidade de trocar com os mais experientes e até porque na época só acabava repetindo padrão mesmo. **(Lygia – EF1)**

Eu no começo, corri para as outras professoras. E é o que a gente continua tendo hoje também. A gente se ajuda entre a gente. Lá se eu chego na direção tem mais acompanhamento, mas na maioria das vezes nas outras escolas foi com as professoras. **(Ana Maria – EF1)**

Nesse movimento de novas demandas, sem uma base de conhecimentos específica sobre o objeto de ensino, o sentimento de despreparo e o isolamento em um contexto desconhecido, parecem presentes nas falas das participantes. Assim, necessitaram transpassar as inseguranças da inserção e as demandas profissionais, tanto da parte pedagógica quanto administrativa. É o que se verifica nos trechos abaixo:

Se você não pega uma parceria legal, vai ser igual a Ruth falou: você fica perdida, cai de paraquedas, entendeu? Você cai de paraquedas. Você vai aonde a onda está te levando. Mas, é muito complicado, se a sua equipe de professores não for uma equipe que te acolha, é muito difícil, muito complicado! **(Eva - G1)**

Eu acho que, uma das coisas que, não só para quem tá começando, mas que atrapalha muito, todo mundo, é a burocracia. Quando a gente começa, além de você entrar no lugar com algo que você nunca fez, só estudou, não sabe o que fazer direito, é muita coisa para preencher, para entregar, é muito papel, muita documentação. Eu acho que isso. Além do seu medo de entrar numa sala de aula, de não ter experiência, você ainda foca muito nessa burocracia toda, que te rouba tempo para estudar ou praticar mais. Porque a gente fica preocupado com papel. **(Ana Maria - EF 1)**

Essa verbalização de Eva, que foi confirmada pelas outras participantes, ressalta a necessidade do desenvolvimento contínuo por meio da reflexão sobre as práticas, o que é relatado por Vaillant e Marcelo (2012, p. 127) ao afirmar que “os docentes principiantes necessitam ter um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como a capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino, de tal forma que melhorem continuamente como docentes”. Para tanto, é necessário repensar as necessidades formativas dos docentes, bem como fornecer subsídios, tendo em vista o desenvolvimento e a construção da base de conhecimentos profissionais aos docentes iniciantes.

4.1.3. Desafios da prática docente

No que tange à prática docente das professoras alfabetizadoras iniciantes, embora estejam em processo de construção da base de conhecimentos – principalmente no que se trata tanto do domínio das habilidades didáticas, quanto dos saberes específicos para a atuação no processo de aquisição da língua escrita –, o principal apontamento foi referente à burocracia encontrada e o tempo despendido para desempenhar questões administrativas, em detrimento ao tempo para o aprofundamento dos conhecimentos, planejamento de situações didáticas e organização pedagógica. Verificamos esse questionamento em:

E, além de a gente tem que dar conta da alfabetização, do aluno e cada um aluno. Cada hipótese é uma hipótese. Além de tudo isso, dessa pressão. Tem mais a pressão da documentação, que eu acho que dá uma desestabilizada na gente também! **(Eva - GI)**

Eu tenho muito medo disso... De focar o meu trabalho nessa questão burocrática, de preencher planilha, de preencher número, de dar conta daquilo e esquecer o lado professor de sala de aula, de realmente atender o aluno enquanto indivíduo. **(Clarice - GI)**

Mas eu acho que a gente se cobra nisso de hipótese. A gente trabalha em torno disso, então é lógico que a gente quer que criança sempre esteja evoluindo nas hipóteses. [...]Então, a gente se cobra muito também de dessa burocracia. São os nomes que a gente dá, né? Tem que ser “o alfabético”, “o silábico alfabético.” **(Ana Maria - GI)**

Em consonância a essas falas, Vaillant e Marcelo (2012) retratam as dificuldades dos professores em fase de iniciação que, enquanto se inserem em um sistema com novas responsabilidades, têm as incumbências pedagógicas e administrativas, sem suporte quanto ao desenvolvimento profissional aos docentes, pois as mesmas demandas são direcionadas ao professor iniciante e ao professor experiente. Enquanto os docentes atentam-se a essas questões, deixam não só de planejar situações direcionadas, mas, sobretudo, de refletir acerca das práticas desenvolvidas. Como ressalta Schön (1992), para que os professores possam desenvolver uma prática reflexiva, é necessário que o espaço escolar ofereça subsídios e apoio tendo em vista os processos de reflexividade da prática profissional.

Outro fator indicado pelas participantes foi a dificuldade na compreensão do processo de alfabetização e nos conhecimentos específicos do professor alfabetizador, como as hipóteses de escrita, a organização de atividades e as intervenções que realmente colaborem com a aprendizagem dos alunos. Relataram que:

[...] um dos maiores desafios que eu vejo é atingir todos os alunos, porque é uma sala grande. São 30, cada um com seu jeitinho, cada um com sua individualidade. [...] Mas como que eu vou equilibrar? [...] **(Lygia - GI)**

O que fazer? Porque, ah, peguei primeiro ano. Tá, e agora? O que eu vou fazer? Eu até falava que eu queria assistir uma aula de um primeiro ano de uma professora experiente para ver o que eu tenho que fazer, porque é um desafio. **(Ruth - GI)**

Como entender as hipóteses das crianças, porque na faculdade, como as meninas disseram também, a gente não teve. [...] Peguei o primeiro ano, mas assim... sem conhecimento nenhum. E aí, chegou na sala de aula, e eu fui ver. Eu pensei: “E agora? Como é que eu vou fazer?” **(Cecília - GI)**

Nas falas das participantes emerge a dificuldade para atingir as especificidades dos alunos, bem como para a elaboração e gestão do planejamento das situações didáticas em sala de aula. A essa dificuldade, Micotti (2019) ressalta que a formação inicial, sem compreensão da relação entre a teoria e a prática, dificulta a ação docente, pois, nesse processo, o docente encontra alternativas teóricas que já foram aprofundadas para as situações vivenciadas na prática. Micotti (2019, p. 168) completa afirmando que: “[...] é preciso assinalar que o enfoque teórico de práticas faz sentido para os estudantes e professores em exercício do magistério quando há a percepção das relações entre os saberes da própria experiência e os novos conhecimentos”.

Durante a discussão em nosso estudo, o momento atual de Pandemia foi frequentemente abordado, visto que as docentes demonstraram grande desconforto com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido durante esse período, mas, principalmente, a insegurança com a nova realidade e o distanciamento social. A contrariedade entre a necessidade de intervenções pontuais, materiais concretos, agrupamento entre alunos e o distanciamento na alfabetização são incertezas e angústias que as professoras iniciantes vivenciam tanto em decorrência da realidade atual, quanto acerca do processo de inserção profissional e das exigências na alfabetização dos alunos. Sobre isso, disseram que:

Eu estava esperando ter um desenvolvimento diferente em 2020, aí veio a pandemia ficou tudo muito solto, principalmente o ano passado, porque a gente ficou muito tempo fora da escola e quando voltou... voltamos numa pegada muito forte de ter que correr atrás de aluno, de ter que ir atrás de montar aula disso e aquilo. **(Clarice - GI)**

Então, eu me sinto com certa dificuldade nesse sentido. Não tem como a gente não se aproximar do aluno! Não tem como a gente não pegar no caderno, não tocar nos materiais! Porque a gente está ali, né! [...] Mas tem hora que a gente fica muito preocupada! Porque nós somos cobrados para ter resultados e tem hora que a gente se sente um pouco insegura com relação a isso.
(Cecília - GI)

Então eu ainda fico me perguntando: “como eu vou alfabetizar esse ano?” Porque eu me pego às vezes na carteira do aluno quase chegando perto, aí eu lembro. Como que

a gente alfabetiza com distanciamento? Então faz dois meses que a gente tá dando aula, mas assim, às vezes eu estou na sala de aula, vendo eles fazerem atividade e fico olhando e pensando: “Não vai dar certo”. E tenho medo! **(Ana Maria - GI)**

Os desafios, encontrados pelas professoras alfabetizadoras no processo de aquisição da leitura e escrita dos alunos, revelam a necessidade de uma formação consistente, que possa subsidiar a prática por meio de recursos variados e instrumentos de ensino eficazes no trabalho pedagógico. As falas das participantes coadunam-se com o processo de formação permanente abordado no estudo de Weisz (2018), segundo o qual o docente está em constante formação, portanto os desafios devem ser analisados e refletidos, tanto individualmente quanto coletivamente, para que possa desenvolver novos conhecimentos acerca do processo de alfabetização e do desenvolvimento dos alunos. Nessa perspectiva, as metas e objetivos são construídos coletivamente, em um processo de ação e reflexão dos professores, para que participem das tomadas de decisões e discutam os objetivos a serem alcançados.

Em nosso estudo, as professoras retrataram que, embora o momento de Pandemia tenha sido um enorme desafio, o professor sempre busca maneiras de suplantar esses percalços, por isso sempre há a necessidade de buscar novos conhecimentos:

Então para mim, iniciar como professor alfabetizador é ter isso muito claro: cada ano é um ano diferente! Cada turma é uma turma diferente! É um desafio diferente! A gente tem que se preparar para o novo todos os anos!
(Clarice - GI)

Ser professor alfabetizador iniciante é muita novidade ao mesmo tempo. Ao mesmo tempo que você está conhecendo as crianças, você já tem que estar dando atividade, e aí já chega uma coisa nova, que você ainda está aprendendo e tem que dar conta porque as crianças precisam aprender. Então, é muita novidade, é tudo ao mesmo tempo. **(Lygia - GI)**

Na análise reflexiva dos agrupamentos produtivos, por meio do caso de ensino escrito por Marly de Souza Barbosa, as participantes reafirmaram os desafios presentes no agrupamento com o contexto de Pandemia, mas Lygia relata uma estratégia diferenciada para suplantar essa necessidade nas intervenções por meio dos agrupamentos produtivos presentes na alfabetização, tendo o uso da oralidade como instrumento de reflexão coletiva do sistema de escrita alfabético. Ademais, as participantes relacionaram uma prática presente no caso com suas ações em sala de aula, fazendo uso dos alunos monitores no apoio a algumas atividades em sala.

Esses movimentos são possíveis quando os docentes conhecem os alunos, buscam situações didáticas direcionadas ao desenvolvimento de cada aluno e refletem sobre as práticas desenvolvidas.

Isso que ela falou dos alunos monitores, eu achei sempre essencial. Infelizmente, isso está fazendo muita falta nesse ano. O ano passado a gente não pode falar muito, porque não teve aula presencial. Mas eu acho que isso faz muita, é uma das coisas que mais faz falta na sala. E, agora, como essa semana a gente mudou o formato das aulas, eu fiz um agrupamento como ela falou. A gente acaba agrupando, a gente está também agrupando. Eu nem sei se vai dar certo, porque eu nunca fiz na vida! **(Clarice – EF2)**

Bom, agora a gente tem essa dificuldade, na pandemia, de trabalhar com os agrupamentos. Eu tento fazer oral, que eles ajudem o colega, troquem informações oralmente, “vamos lá, quem? Vamos escrever tal palavra. Amigo, que letra que você acha que precisa? Aí ele não sabe, “vamos lá outro amigo, ajuda ele agora a pensar, mas será que é essa mesmo? E se eu colocar essa vai dar que som? Para a gente poder trabalhar na oralidade e ter um pouco dessa função, de um amigo ajudando o outro na hora de fazer o agrupamento. Mas ainda assim é bem difícil fazer funcionar, agora na pandemia, mas com certeza, trabalhar com agrupamento é a melhor coisa para desenvolver uma sala tão heterogênea, com conhecimentos tão diferentes. [...] A gente tem que saber, conhecer bem o aluno para poder fazer o agrupamento funcionar. **(Lygia – EF2)**

Mesmo com a formação inicial e as formações permanentes dos docentes, o processo de desenvolvimento profissional ocorre por meio de um movimento constante de construção de novos conhecimentos, portanto ao relatar a necessidade de formação contínua em meio aos novos contextos, o processo de ação e raciocínio pedagógico, elucidado por Shulman (2014), é sempre mobilizado. Como bem argumenta o autor, o ensino requer tanto raciocínio quanto conhecimento e explica, como retrato no capítulo 2.3, que há um ciclo interativo o qual inclui a *compreensão*, a *transformação*, a *instrução*, a *avaliação*, a *reflexão* e o alcance de uma *nova compreensão*. É nesse processo que os conhecimentos são ativados, articulados e construídos pelo professor durante o processo de ensinar e aprender (ALMEIDA et al., 2019). Em vista disso, para o desenvolvimento profissional e atuação na alfabetização dos alunos, os docentes necessitam de momentos para que vivenciem esses processos com maior profundidade.

Em suma, aos docentes, é necessário o conhecimento teórico específico às práticas de alfabetização e para a análise das práticas desenvolvidas, a fim de que estabeleçam um movimento de construção de conhecimento por meio da reflexão crítica da ação pedagógica. Além disso, são necessários momentos de formação permanente, tendo em vista o enfrentamento dos desafios encontrados na prática docente, principalmente no que tange à alfabetização dos alunos.

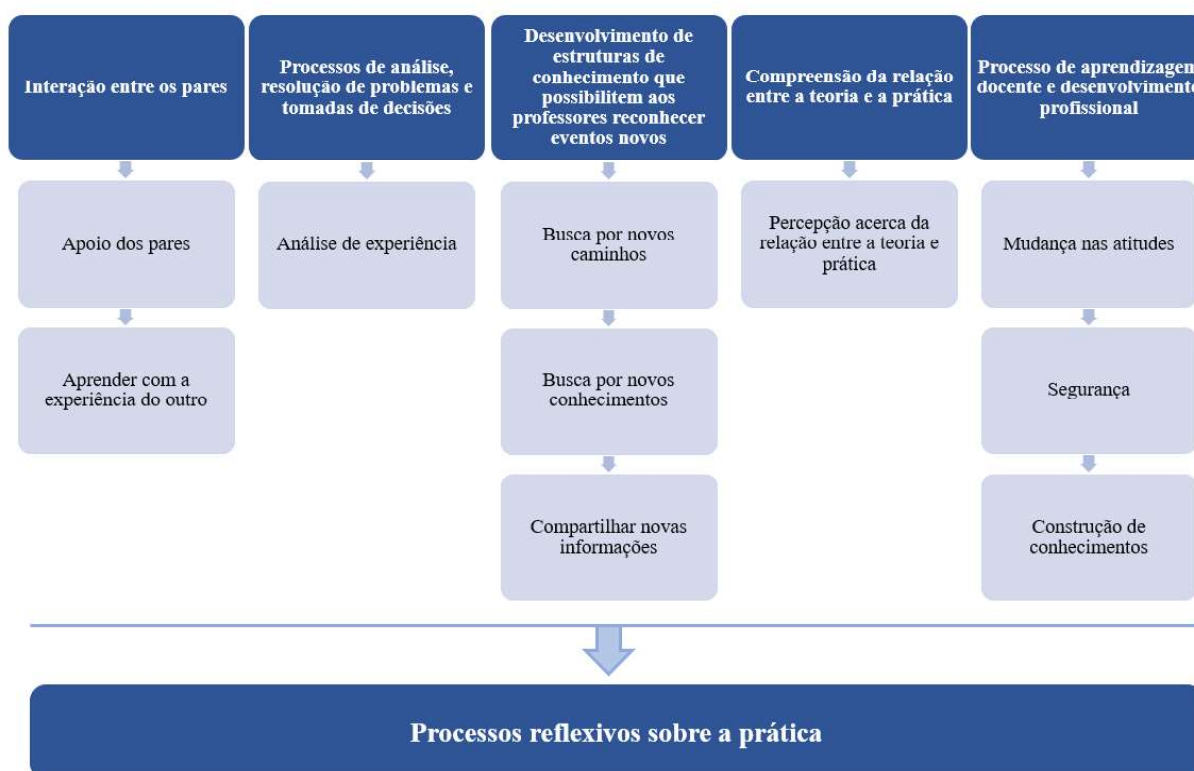
4.2 Potencialidades da formação com casos de ensino

Buscando avaliar o potencial do processo formativo com casos de ensino, vivenciado pelas professoras alfabetizadoras iniciantes, como instrumento reflexivo para o desenvolvimento profissional, foram analisadas as verbalizações provenientes tanto do grupo

de discussão, quanto durante dos encontros formativos, considerando os estudos acerca das potencialidades dos casos de ensino no processo de formação de professores.

Dessa forma, os eixos abaixo indicados foram analisados nos discursos das participantes, direcionando as reflexões para a avaliação dos encontros formativos com casos de ensino como dispositivo de formação reflexiva. A figura 5 retrata como foram organizadas essas informações para a análise e discussão dos dados.

Figura 5 – Eixos e categorias de análise sobre o potencial formativo dos casos de ensino



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

4.2.1 Interação entre os pares

Os encontros formativos propiciaram às participantes momentos de troca e interação com outras docentes em situações semelhantes e com dúvidas e dilemas da ação profissional similares. Isso possibilitou que se sentissem acolhidas e compreendidas em suas angústias. Zeichner (1993), em seus estudos, debate a necessidade da reflexão coletiva para a compreensão e construção de saberes individuais, através da análise das ações tanto de outros profissionais quanto da própria ação pedagógica.

As falas revelaram a necessidade de haver momentos de interação entre as professoras iniciantes. Em alguns momentos, durante as reflexões, as participantes relataram não haver

tempo para tais momentos, pois as demandas em sala de aula e de organização de documentos são consideradas as mais urgentes no decorrer das ações profissionais e reuniões pedagógicas:

Foi o momento de a gente poder extravasar, poder pôr pra fora o que a gente pensa e num grupo que a gente percebe que nós não estamos sozinhas.
(Eva - GF)

Então isso também foi muito importante com os casos de ensino, ver que a gente tinha ali um apoio das colegas que estavam aprendendo e que estava todo mundo no mesmo barco, de procurar e querer mais e querer sempre fazer o melhor. (Lygia - GF)

Esses momentos favorecem a colaboração e apoio mútuo, por meio da reflexão coletiva das práticas individuais e da análise das práticas de outras professoras. A fala de Clarice revela que o espaço direcionado para essas trocas de experiência nem sempre é uma prática constante, pois muitas vezes as interações não são direcionadas e mediadas, gerando discordância entre os envolvidos no processo. Esse momento deve ser elaborado e direcionado não somente para a replicação de práticas, mas para uma reflexão sistematizada, sem julgamentos e com foco no desenvolvimento profissional.

Então assim, eu levo daqui um aprendizado que eu acho que eu não teria, muitas vezes, nem dentro da prática de sala de aula do dia a dia, com pessoas que você compartilha o tempo todo, geralmente são suas companheiras, sempre tem algum atrito, alguma divergência. Mas dentro de um grupo onde as pessoas eram desconhecidas, a troca foi muito mais abrangente, houve mais troca, sem compromisso, eu não preciso esperar nada. Então isso para mim foi um aprendizado muito importante, como pessoa e como profissional.
(Clarice - GF)

[...] mas um dia a gente vai ser as[...] professoras antigas e que a gente nunca perca isso de ajudar o outro, de cooperar com o crescimento do outro, porque o crescimento do outro também é o seu. (Eva - GF)

O processo de interação entre os pares, por meio da reflexão com os casos de ensino, proporcionou o processo de aprendizado, diferente das experiências profissionais vivenciadas por Clarice durante a prática docente. A participante revela que não há um ambiente aberto e direcionado para os processos reflexivos, mas sim a propagação de práticas desenvolvidas durante a ação docente, sem a análise crítica e com o surgimento de novas estruturas de conhecimento.

Entretanto, quando há um direcionamento para o processo reflexivo, as dúvidas são colocadas para o grupo e surgem novas possibilidades, em um espaço de diálogo e troca de ideias. A interação entre os pares se desenvolve, como percebemos no diálogo entre Clarice e Lygia, quando existe uma situação dilemática para a qual, durante a discussão, as participantes

buscam ideias, de modo que seja solucionada a questão e surjam possibilidades de progresso. Tal interação pode ser verificada em:

Então, eu sempre peço pra ir apontando com o lápis, porque eu não sei, tem aluno meu que escreve muito pequenininho, ele ia correndo o dedinho e eu não sabia se ele estava lendo corrido, ou se ele estava lendo pausado, porque ele falava a palavra “ESCORREGADOR”, mas ele ia falando pausado. Ele falava pausado, mas o dedo corria e eu não sabia se era por conta da facilidade, tudo pertinho ali, aí eu comecei a fazer com lápis. Eu vi que no lápis eles iam mesmo pausando, eu estava refazendo para ter certeza disso mesmo, foi uma coisa que eu aprendi na prática. Ao invés de pedir com o dedinho, pedir com lápis que fica mais visível para a gente, que está fazendo a sondagem, principalmente quando é pelo celular. **(Clarice – EF4)**

Nossa, pelo celular é difícil mesmo, fazer pela chamada de vídeo, fazer a pauta. **(Lygia – EF4)**

É, não é? Porque eu peço para a mãe: “Olha mãe, grava bem em cima do que ele está fazendo”. Tem hora que sobe e desce, o negócio vai de um lado, vai do outro, e eu acho que com lápis deu para ver bastante a pausa mesmo dele fazendo, dele movimentando o lápis. O dedinho correndo assim ou corre o lápis, ou faz a pausa mesmo, foi uma descoberta. Uma descoberta não, porque eu acho que alguém já deve ter pensado nisso também, alguém já deve ter falado alguma coisa em algum vídeo por aí. Mas foi, para mim foi ali na prática mesmo. Fazer ao invés do dedo, o do lápis. **(Clarice – EF4)**

É, eu vou tentar também com esse aluno. Vai que... Vai que muda. **(Lygia – EF4)**

Esse movimento ocorrido nos encontros formativos mobilizou o desenvolvimento de um espaço cooperativo de aprendizagem, portanto “professores que aprendem a refletir junto com seus pares colaboram reciprocamente para o desenvolvimento profissional de cada um e enriquecem-se mutuamente” (GATTI et al., 2019, p. 190).

Nesse sentido, a reflexão envolveu o aspecto social abordado por Zeichner (2008) em que o grupo de professores interage, por meio do apoio e do desafio, em busca de compreender o que está em debate, analisando constantemente o trabalho desenvolvido e as próprias concepções.

Em suma, é possível perceber a relação entre a formação do profissional “*practicum*”, defendida por Zeichner (1993) e Merseth (2018) com os casos de ensino como dispositivo de formação. Entretanto, trata-se de um processo que somente é favorecido quando planejado e estruturado com o apoio de um facilitador, que conhece as particularidades do caso e o contexto abordado, para assim, garantir a análise direcionada. Os questionamentos devem ser orientados para que os participantes repensem questões e construam suas concepções por meio de outros estudos e fundamentações teóricas existentes sobre a área e não como um processo de divulgação de práticas prontas.

4.2.2 Processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões próprias da atividade profissional docente

O processo de análise das práticas vem ao encontro da elaboração de novas perspectivas sobre os objetos de estudo. No processo de análise das narrativas dos casos de ensino, foi possível notar que, ao ser confrontada com questões acerca da própria prática, as participantes perceberam a necessidade de repensar as ações para lograr resultados melhores em suas salas de aula.

Sabemos que o movimento de construção dos conhecimentos surge da reflexão sobre a prática e da busca por instrumentos capazes de fornecer as novas possibilidades de atuação. Ao analisar as práticas vivenciadas por outras docentes nos casos de ensino, expondo as próprias experiências, sucessos, limitações, sentimentos, agruras e felicidades, as participantes compreenderam a necessidade de refletir sobre as ações desenvolvidas, tendo em vista o próprio desenvolvimento profissional, conforme notamos no seguinte relato:

O que eu levo de bom, é que quando eu me ouvia falar, eu repensava as minhas práticas. Quem estava conversando e falava assim: “nossa passei por isso também”; “eu fiz isso também”; “aconteceu isso comigo também”. Reafirmava para mim que eu precisava fazer uma reavaliação do que eu tinha feito, para melhorar. **(Clarice - GF)**

Nesse processo de reflexão coletiva, o caso contribui diretamente para a reflexão sobre as práticas individuais, pois, ao avaliar outros processos, os docentes reavaliam as próprias experiências, validando aspectos importantes da ação profissional, como os objetivos alcançados e as metas a serem atingidas. Schön (1992) retrata algo similar aos processos vividos pelas participantes por meio da reflexão sobre a reflexão na ação, ou seja, nessa perspectiva as docentes analisaram as situações e experiências de modo crítico, buscando encontrar caminhos e possibilidades acerca da prática realizada posteriormente à ação docente.

O movimento de análise de situações dilemáticas ocorridas na prática profissional de outras professoras em situações semelhantes, porém em contextos variados e particulares, proporcionou uma profunda análise das práticas, tendo em vista novas perspectivas e possíveis encaminhamentos para os dilemas encontrados durante a atuação. O objetivo não foi apenas o próprio processo reflexivo, mas, sobretudo, a reelaboração dos conhecimentos do grupo por meio da análise crítica de todos os participantes.

Esse processo de reflexão e análise é abordado nos estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999) através de um movimento ativo de construção e reelaboração dos conhecimentos

profissionais, revelando-se como um estudo aprofundado das práticas e atribuindo aos professores o potencial de reformular concepções, tanto da própria ação enquanto docente quanto acerca da organização dos sistemas de ensino, do currículo e dos demais processos envolvidos.

Assim, as docentes mostraram ter clareza de quais são as dificuldades no trabalho pedagógico, buscando estratégias para que compreendessem a estruturação das práticas, principalmente os processos de aquisição da leitura e da escrita. Nas falas das participantes fica clara a dificuldade em compreender o processo das hipóteses de escrita dos alunos, tendo em vista as peculiaridades da análise dos conhecimentos acerca da escrita essa dificuldade acaba sendo um empecilho para planejar as melhores situações didáticas e intervenções necessárias ao avanço dos alunos.

Nos encontros formativos, houve momentos destinados à reflexão de situações pontuais referentes às principais dúvidas e angústias das professoras. Lygia, conforme verificamos na fala abaixo, verbalizou um caso específico do seu contexto para que o grupo a auxiliasse na análise e encontrasse possíveis encaminhamentos direcionados às especificidades desse aluno:

Eu tenho um aluninho que está de forma remota e ele veio só para fazer a sondagem, ele é pré-silábico, ele já está se mantendo a algum tempo, tem um pouco de dificuldade. Mas você vê que quando começa, você pensa que agora vai, agora ele vai, vai escrever “ESCORREGADOR” que era a palavra, ele coloca o “E”, ele coloca o “O”, e aí para de pensar, e enche de letra ou até está pensando no começo, mas quando vai fazer a pauta, a leitura, não vai. Ele ainda tem participado tanto da aula, que ele sabe que ele está aprendendo, mas ele sozinho ainda não consegue pausar e ver onde está cada som sozinho. Então, você pensa que agora avançou, agora avançou, e ainda não! Vai, mas ele está aprendendo. Está, né? Não está estagnado. Mas ainda também não conseguiu mudar de hipótese. **(Lygia – EF4)**

Vemos que a análise colaborativa auxiliou as professoras a compreender quais são as especificidades de cada hipótese, validando as próprias concepções e relacionando os estudos e as fases de desenvolvimento nos alunos em situações reais do contexto escolar:

[...] quando nós fizemos as análises da escrita, as hipóteses de escrita. Para mim aquele, acho que foi o melhor, sabe. Foi o ponto alto, porque eu estava com muito medo. [...] Era indiferente quantos eu tinha, pré-silábicos, alfabéticos, silábicos sem correspondência ou com correspondência, não fazia diferença. Mas o levar as hipóteses, a gente fazer a discussão e ver que dentro de uma hipótese tinha outras várias, para mim foi muito bom, foi o melhor. **(Clarice - GF)**

Eu concordo com a Clarice, eu achei esse também o ponto alto, até porque eu também tinha muitas dúvidas em relação as hipóteses de escrita e nesse encontro eu consegui esclarecer bastante as dúvidas que eu tinha, e aí isso me ajudou bastante. **(Tatiana - GF)**

A gente coloca uma hipótese, você olha de novo, você olha a outra. Naquele encontro, a mesma coisa que eu falei da outra pergunta, não sou só eu que tenho essa dúvida. A gente sempre faz todo ano, a gente faz várias vezes no ano. [...] Ver essa... não é

insegurança, mas às vezes, divergência de pensamento nosso mesmo, de uma mesma hipótese, eu achei muito legal porque todo mundo tem essa dúvida, todo mundo sempre empaca em um e às vezes as pessoas enxergam duas hipóteses diferentes numa mesma escrita. Tudo bem que tem que você tem que acertar ali, mas as pessoas às vezes veem coisas diferentes. (Ana Maria - GF)

As falas corroboram com a ideia de Weisz (2018, p. 47) sobre o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos, para o qual “o professor que pretende qualificar-se melhor para lidar com a aprendizagem dos alunos precisa estudar e desenvolver uma postura investigativa”. Para que isso ocorra, o professor necessita conhecer tanto as potencialidades e necessidades dos discentes, como também os processos envolvidos durante as práticas de alfabetização e letramento, para que, a partir disso, auxilie no desenvolvimento da aquisição da leitura e da escrita, em um movimento ativo dos alunos, com sentidos e significados reais.

4.2.3 Desenvolvimento de estruturas de conhecimento que possibilitem aos professores reconhecer eventos novos

Durante o processo reflexivo, as participantes se defrontaram com diferentes alternativas para a mesma situação, repensando as práticas desenvolvidas, mas também recriando novas possibilidades em um mesmo caso ou dilema. O maior dilema enfrentado recentemente foi a Pandemia de Covid-19. Em vários momentos, as participantes elencaram os desafios em desenvolver uma prática direcionada para a alfabetização com o distanciamento social. Assim, o último encontro foi direcionado a um caso especificamente sobre uma prática desenvolvida nesse contexto.

Em decorrência do contexto vivenciado, Eva lembrou as práticas inovadoras utilizadas em sala para desenvolver um trabalho de alfabetização direcionado, relatando as potencialidades das criações e das soluções encontradas pelos professores em situações dilemáticas. Com a análise do caso, as participantes trocaram informações sobre as ações e sobre os recursos utilizados, analisando os pontos positivos e negativos do uso dos recursos tecnológicos quando vivenciaram essa realidade.

O potencial de encontrar novas possibilidades para a resolução de certos desafios e percalços foi relatado por Ana Maria, pois, na análise dos casos, percebeu que algumas situações se repetem em sua realidade podendo, assim, testar novas alternativas e discuti-las com o restante do grupo:

Todos para mim foram bem relevantes. Eu me identifiquei um pouco com cada um dos casos, mas o do contexto pandêmico que foi o que você escreveu, me fez pensar como a gente é resiliente. A gente conseguiu passar por um ano crítico, um caos e

conseguimos dar um jeito. Não foi o melhor jeito, mas o aprendizado não faltou, pelo menos da nossa parte. Estávamos fazendo tudo o que podíamos. Aprendendo a utilizar os aplicativos, montando as aulas, gravando aula e pensando de mil formas como que a gente podia ajudar esse aluno. **(Eva - GF)**

Mas a troca em cima dos casos que foram falados e depois a troca que às vezes você não imagina uma determinada atitude em relação alguma coisa que está acontecendo. Você escuta do outro estudo, um caso que você fala: “nossa, nem imaginei ir por esse caminho!” Então eu acho que quanto mais caso a gente estuda, quanto mais casos a gente vê como foi aqui, vai te dando mais clareza, vai te dando mais opções, mais caminhos para seguir, coisas que a gente às vezes nem fala, nem passa pela nossa cabeça e para uma outra pessoa [...] E às vezes está tão claro, tão na cara e a gente não pensa, não enxerga, aí tem que ter isso tudo, essa troca, para as vezes dá um insight na cabeça da gente. **(Ana Maria - GF)**

O contexto vivenciado pelas participantes durante a Pandemia Covid-19, em que foi necessária uma mudança nas práticas de ensino, buscando alternativas para penetrar a realidade dos alunos, com variados instrumentos, recursos e estratégias para que atingissem as necessidades dos alunos, correlaciona-se com o multiletramento. Rojo (2017) apresenta as possibilidades de uma prática multiletrada, que relaciona os conhecimentos dos alunos com a realidade social e cultural em que está inserido, para oferecer situações que façam sentido no processo de aprendizagem.

Quando indagadas sobre as contribuições das ações formativas, Ruth relatou não se sentir como uma professora “cega”, ou seja, que somente reproduz práticas sem sentido ao próprio contexto. Mas sim como alguém que busca por novos conhecimentos, reflexões e práticas que visem atingir as reais necessidades dos alunos:

Hoje, se a gente não tem conhecimento, a gente busca conhecimento. A gente tem por onde correr, diferente do que era antigamente. Eles não tinham, era aquela coisa, o aluno tem que aprender isso, até estava falando lá, que se o aluno não aprendeu, a culpa era do aluno. Hoje já não é visto mais assim, a gente dá um jeito. [...] Então, assim, eu acho que foi isso que eu peguei desse encontro: de que nós não somos mais os professores cegos, não é pra ser. A gente tem que buscar informação, se a gente não sabe... pesquisar, estudar, para melhorar. **(Ruth - GF)**

A respeito da construção de novas perspectivas sobre as ações presentes nas falas das participantes, Kramer (2019) ressalta que não existem crianças iguais, cada uma carrega um contexto histórico, social e cultural, o que deve ser observado no processo de alfabetização. Assim, à medida em que o docente conhece as singularidades dos alunos, deve buscar novas estratégias para o processo de construção dos conhecimentos, não por meio de repetições, mas sim com atividades que tenham sentido, por meio da função real da escrita.

Assim, tendo em vista o processo de construção dos conhecimentos por meio de práticas contextualizadas e direcionadas, é importante que o docente conte com um vasto conhecimento

das singularidades dos alunos para que seja possível buscar novas alternativas e caminhos para o desenvolvimento da alfabetização. Esse movimento de análise das práticas desperta novas concepções, até mesmo na análise de situações de outras docentes, de acordo com o seguinte relato:

Eu sofri bastante com isso no meu início e com o que eu pudesse ajudar, é igual a Tatiana falou, a gente sempre tem uma coisinha para contribuir. Então o que que eu puder ajudar, porque a gente só vai ter mudança, se a mudança começar na gente. Olha só para você ver que legal, algumas pessoas que eu ajudei, hoje já ajudam outras pessoas. É uma mudança que tem que partir da gente. Então que legal. **(Eva - GF)**

Portanto, o compartilhamento de ideias, sugestões, dúvidas e críticas é um movimento de construção da reflexividade, por meio de um ambiente de acolhimento e respeito com as opiniões. Eva relatou que, ao compartilhar as práticas para auxiliar as colegas, percebeu um processo evolutivo de outras professoras. Porém, cabe ressaltar que, muito embora esse apoio seja primordial para que as docentes se sintam mais confiantes no trabalho, as práticas necessitam ser repensadas e analisadas, para que não ocorra o que Micotti (2019) discorre sobre a reprodução de práticas que não favorecem o processo de alfabetização por meio da construção do aluno, mas sim através de práticas e métodos replicados sem sentido ao aluno.

4.2.4 Compreensão da relação entre a teoria e a prática

Um dos fatores mencionados durante o grupo de discussão inicial, entre as participantes, foi a dificuldade em identificar a relação entre a teoria e a prática, pois, durante a formação inicial, as concepções teóricas estudadas não eram percebidas na prática, seja por não haver um aprofundamento na compressão das teorias ou por não ter experiência do contexto da prática.

Marcelo (1999), ao elencar as principais dificuldades do professor iniciante, ressalta a valorização excessiva dos saberes derivados da prática. Assim, o docente necessita compreender a teoria subjacente à prática, percebendo que é possível analisar a prática a partir de diferentes perspectivas teóricas. Sobre isso, Clarice afirmou que:

E as dicas também, porque muitas vezes a gente estuda muita coisa, a gente estuda umas coisas aqui, vê umas teorias ali, e a gente esquece muito das dicas de prática, a conversa que a gente estava tendo aqui, essas dicas de práticas no dia a dia faziam muita falta, faz muita falta. Porque muitas vezes a gente tem a teoria, mas não tem a prática. Que é algo que as professoras antigas têm e elas tiram de letra. Mas a gente que está começando, não é assim que funciona, para a gente falta prática. **(Clarice - GF)**

A afirmação de Clarice revela a necessidade de compreender a relação entre a teoria e prática, para que não ocorram reproduções de práticas sem uma compreensão das potencialidades e limitações dessas ações no aprendizado dos alunos. Micotti (2019, p. 163) explana que, nesse movimento de troca entre os pares, o professor iniciante “reproduz a orientação recebida do colega mais experiente: os conhecimentos elaborados pelo novato têm como referencial essa orientação, que por sua vez, também, se prende à prática de outro professor mais experiente”. Dessa forma, há a necessidade do aprofundamento reflexivo dos saberes relacionados à prática, para a análise e reelaboração de novas concepções.

No decorrer dos encontros formativos, as participantes evidenciaram vários aspectos teóricos que são utilizados constantemente durante as aulas com turmas de alfabetização, tais como os processos de agrupamento, hipótese de escrita, intervenções, letramento, entre vários outros.

Não foi eu quem falei, foi a Telma Weisz (risos). É porque tem uns que sabem as vogais e uns que sabem as consoantes, daí quando põe os dois juntos, é a hora que eles discutem, “não, vai essa aqui”, “não, mas só essa não vai, tem que por essa também”. Nessa hora, é a hora que os dois conseguem avançar juntando a vogal e a consoante. **(Ruth EF 2)**

Conforme se pode observar na fala de Ruth, ao repensar os agrupamentos para uma proposta de atividade, a participante prontamente remeteu-se aos estudos de Telma Weisz para fundamentar suas concepções e ideias para o agrupamento. As participantes perceberam a necessidade e importância do registro reflexivo aprofundado sobre as práticas, principalmente tendo em vista o próprio desenvolvimento profissional, por meio da análise das experiências, identificando as melhores estratégias, novas ideias e avaliando os processos desenvolvidos. A esse respeito, Gómez (1992, p. 104) reafirma o potencial dos processos reflexivos das práticas para a análise e construção de novas teorias. Esse autor afirma que, “no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem”.

É, eu sempre escrevo, tenho mania de ir participando das coisas e escrevendo, porque para mim parece que eu assimilo mais quando eu faço, tanto relatório de aluno ou vou analisar as minhas atividades, como que foi no final da aula. [...] Eu consegui melhorar bastante e algumas coisas eu não repeti mais, o que eu fiz em 2019, eu não repeti mais, porque eu vi que não deu certo, mas fui tentando coisa nova porque ouvia de outras pessoas que estavam falando. Mas fazia as coisas novas também do meu jeito, porque eu tenho um jeito bem particular de fazer as coisas, como todo mundo tem. Você vai trazendo essas experiências, eu acho que quando a gente escreve a gente melhora bastante. **(Clarice - GF)**

[...] Se tivesse esse registro acho que, é lógico que cada aluno é diferente um do outro, mas você pode se deparar com um caso parecido e de repente se você registrou aquele caso, você pode olhar ali e de repente achar a solução ou um caminho para não errar. Ou é igual um filme que você também vai assistindo e se você assiste mais de uma vez, você tem outra percepção. Então você pode ler aquele caso de novo e ter uma outra percepção e falar: “nossa, deveria ter feito de outro jeito ou hoje eu faria de outro jeito”. Porque a gente vai mudando, as ideias vão fluindo e eu acho que anotar o caso, sim é muito importante. **(Tatiana - GF)**

Essas falas reiteram a potencialidade dos casos de ensino enquanto instrumento reflexivo, tanto na análise de casos escritos por outros docentes, quanto pela escrita de um caso próprio. Esse aspecto relaciona-se com a ideia de Mizukami (2010, p. 156) quando faz alusão aos estudos de Shulman (1986) sobre a reflexão com os casos de ensino e o potencial de “aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre a teoria e a prática”.

Em síntese, o estudo com os casos de ensino trouxe às participantes a necessidade de registrar os acontecimentos, dilemas, sucessos e fracassos na prática desenvolvida em sala de aula com os alunos em fase de alfabetização. Esses registros trazem a possibilidade de revisitar esse processo em outras ocasiões e criar estratégias com base nos relatos anteriores, bem como auxiliar outros docentes com dificuldades similares. Cabe ressaltar que esse movimento requer um processo reflexivo e crítico, tanto no momento das práticas, como posteriormente ao escrevê-las e ao revisitá-las, para avaliar quais encaminhamentos são possíveis e quais poderão trazer boas situações de aprendizagem para os alunos.

4.2.5 Processo de aprendizagem docente e desenvolvimento profissional

Um dos grandes destaques para o movimento realizado pelas professoras alfabetizadoras, após os encontros formativos com casos de ensino, foi o processo de construção dos conhecimentos profissionais, visto que, durante os encontros e durante o grupo de discussão final, as docentes afirmam que o espaço para reflexão potencializou o desenvolvimento profissional e direcionou para práticas conscientes com maior clareza acerca das ações, das limitações e necessidades formativas. Ademais, evidenciaram o processo investigativo por meio da reflexão coletiva dos relatos dos casos, das experiências e da análise crítica das discussões, partindo da teoria e percebendo a necessidade de registrar essa transformação para que, em outros momentos, esse registro seja retomado pelo grupo ou até mesmo por outros docentes, de tal forma que novos conhecimentos, perspectivas e teorias sejam construídas e desconstruídas.

No processo de análise dos encontros formativos, a fala das participantes revelou uma postura de autorreflexão por meio da discussão coletiva dos casos de ensino, provocando

mudanças nas atitudes e práticas desenvolvidas na ação pedagógica. A fala da Clarice indicou um movimento de transformação e construção dos conhecimentos, ao olhar não somente para o caso a ser analisado, mas relacioná-lo à própria prática, buscando progredir no processo profissional:

Então, eu tentei tirar bastante proveito das experiências das colegas e dos casos também, várias coisas que eu não fazia, eu estou tentando fazer, aquele caderninho de acompanhamento, porque eu acho necessário a gente ter para acompanhar o rendimento do aluno. Para a gente poder ver. Porque a nossa cabeça é falha, a gente esquece, se for deixar para depois. Então eu acho que é isso, a gente cresce bastante com o aprendizado, com as experiências dos outros. **(Eva - GF)**

Acho que muitas vezes, quando a gente ouve a experiência de outras pessoas, lê a experiência de outras pessoas, a gente se reavalia enquanto professora, ou até mesmo pessoa. E quando a gente faz estudo do caso, a gente muitas vezes vê uma coincidência, uma semelhança nos nossos alunos também, e às vezes com uma mudança de atitude nossa. Ouvir um caso e ver que aquela professora agiu daquela forma, às vezes você tem uma atitude parecida com a que a professora teve, talvez ajude com seu aluno é melhor, mais efetiva. **(Clarice - GF)**

Analisar as práticas desenvolvidas por meio da reflexão planejada dos casos de ensino auxilia a rememorar a situação, trazendo-a para o contexto atual. A fala de Eva evidencia a necessidade de sistematizar as práticas de modo escrito para que não se percam detalhes importantes da situação. Esse relato evidencia a perspectiva abordada por Shulman (2014) a respeito da necessidade de articular os acontecimentos do contexto escolar à ação docente, tendo em vista potencializar os conhecimentos derivados da prática, pois, embora nesse âmbito eles sejam vastos, os professores precisam registrar e divulgar as ações para que assim possa haver novos estudos, desenvolvimento de novos conhecimentos e teorias educacionais partindo da realidade dos docentes.

Valorizar as experiências docentes é um processo essencial para a elaboração de novas estruturas de conhecimento. Shulman (2014, p. 212) ressalta a importância de não negligenciar as ações e intervenções realizadas, pois “é extensa a amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros”. Isso ocorre com frequência em decorrência de vários fatores, principalmente a falta de tempo para a registro.

Quando há o aprofundamento no processo reflexivo, ocorrendo de modo sistematizado, planejado, com objetivos claros e um objeto de estudo aprofundado, os docentes passam por um processo de aperfeiçoamento, o que gera segurança no trabalho desenvolvido. Os casos auxiliam nesse desenvolvimento, pois apresentam um aprofundamento das situações, já que os

profissionais analisam cada processo percorrido na prática, ponderando os pontos negativos, positivos, lacunas e potencialidades da situação em questão.

Um aspecto interessante nos encontros foi a percepção da construção dos conhecimentos, pois o processo de desenvolvimento profissional foi fortemente relatado pelas participantes. Esse movimento foi ainda mais perceptível com a participante Tatiana, pois, no início dos encontros, ela mantinha-se mais calada, questionava pouco os assuntos abordados relatando estar inteirando-se dos conceitos e discussões. A frequência nos encontros foi muito alta, ausentando-se somente de um deles em decorrência de aspectos relacionados a recursos tecnológicos com problemas. Assim, durante o grupo de discussão final, essa participante afirmou que os encontros contribuíram para o seu crescimento e que percebia o quanto as discussões foram importantes para que construísse novos saberes e se desenvolvesse profissionalmente. É o que se observa no seguinte relato:

Eu, principalmente no primeiro encontro, eu acho que eu cheguei como uma folha em branco, e nesse primeiro encontro eu já comecei a ver que muitas pessoas, acho que, muitas não, mas acho que as que estavam começando também, elas compartilhavam dos mesmos sentimentos e inseguranças que eu e de certa forma isso me confortou. Porque eu achava que eu estava totalmente perdida, que eu não ia conseguir, que estava muito difícil, e aí eu vi que não, que é um processo que todo mundo que está começando passa por isso, é normal e que eu ia vencer. E eu saio com esse sentimento: “nossa, eu vou vencer”. E aí, eu saio com muita coisa. Eu já não sou mais aquela folha em branco, eu aprendi um pouquinho com cada uma. (**Tatiana - GF**)

A fala revelou que Tatiana se percebe como uma “folha em branco” sem conhecimentos necessários para a atuação profissional. Relata, em alguns momentos, que a escolha por atuar como professora alfabetizadora (denominação para professora auxiliar em turmas de 1º e 2º) foi justamente para observar as práticas desenvolvidas pela professora regular da turma. Embora a docente tenha uma gama de conhecimentos profissionais, não os reconhece sem o saber da prática. A fala de Tatiana nos remete às fontes de aquisição dos saberes elencadas por Tardif (2012), segundo as quais o conhecimento é constituído de diferentes maneiras, por meio das experiências no próprio processo de escolarização, pelo ambiente familiar e social, pela formação acadêmica, pelos estudos desenvolvidos e pela prática vivenciada.

O relato indica, ainda, a percepção do processo de desenvolvimento de Tatiana, pois, ao ficar um tempo considerável com uma turma, por não haver um professor fixo, manteve a organização pedagógica e uma rotina direcionada aos alunos. Ao ingressar a professora efetiva da turma, a participante relata as informações desse período e fornece diversos auxílios a essa docente também iniciante. Nesse momento, inicia a percepção do próprio potencial e lacunas a serem desenvolvidas.

As outras participantes também relataram perceber o desenvolvimento de Tatiana, que, a princípio, percebia-se no início profissional com poucos conhecimentos, porém, naquele momento da pesquisa, já discursava com muita segurança sobre a prática, as dúvidas e os desempenhos, questionando-se e reavaliando-se por diversas vezes. Vemos esse entrelaçamento em:

Eu concordo com as meninas, porque o estudo do caso é um exemplo de uma situação que pode vir a acontecer em sala de aula, igual a Eva falou, que pode ser que dê errado, se der errado a gente já sabe o que não fazer e se der certo, já sabe por onde seguir. [...]. Inclusive a professora que entrou lá no meu lugar, ela ficou semana passada, nós ficamos juntas, nesse processo de transição, eu achei maravilhoso, não que eu tenha muita coisa para compartilhar, mas o pouco que eu tinha pra compartilhar eu compartilhei com ela, porque ela também está chegando sem experiência nenhuma, ela é muito nova, tem 22 anos, se formou agora em fevereiro e ela também estava perdida. Eu pude contribuir um pouco com o que eu aprendi durante esse tempo, esses meses que eu fiquei lá. [...] E eu sei o que que é chegar e não ter informação, você tem que correr atrás das informações. Então, enquanto eu tiver aqui com você, o que eu puder te passar eu vou te passar. Eu tentei passar tudo o que eu pude para ela, dos mínimos detalhes, até de falar: “olha anota no aí seu caderno como é que você entra lá no diário”. Ela anotava tudo, passo a passo, eu mandei uma mensagem para ela falando: “olha, não esquece de anotar lá no diário os conteúdos todos os dias”. Tudo que eu sabia que era o procedimento, eu tentava lembrar ela. **(Tatiana - GF)**

Eu achei que além disso ter me ensinado muito, tudo que a gente viu até hoje, eu aprendi muito, mas eu achei muito legal... está aí uma prova do quanto é importante tudo que a gente fez aqui: a Tatiana acabou de falar, quando a gente começou, ela chegou uma folha em branco e não chegou uma folha em branco! Impossível! Fazem o quê? 2 meses, 3 que a gente começou os encontros, e ela está ensinando a professora que acabou de chegar. Olha só como isso é! Nossa, eu estava rindo sozinha aqui vendo a Tatiana falar. Como isso é maravilhoso de escutar! É pouco tempo e foi tanta informação, foi tanta coisa que a gente viu, que em pouco tempo, ela acabou de falar que ela chegou uma folha em branco, que não era Tatiana, nem as crianças chegaram uma folha em branco. E, está ensinando uma professora que acabou de chegar. Então, isso eu acho que responde o que você acabou de perguntar, qual a importância disso! Olha como eu aprendi demais, mas o quanto isso é importante, isso em dois meses, dois meses, três meses que a gente está fazendo. Como isso é rico, como isso é importante. **(Ana Maria - GF)**

É, e eu falo sempre que eu não tenho muito para ensinar, mas na verdade hoje eu vejo que eu tenho, na verdade eu não sabia que eu tinha até a professora chegar e falando pra ela: “olha é assim, assim, assado”, “tem que fazer isso, isso e aquilo” Eu falei: “nossa, até que eu tenho bastante informação”. E, legal porque até vou compartilhar com vocês: eu escolhi (professor) alfabetizador por não ter experiência e eu queria vivenciar essa experiência com outras professoras. Eu pensei: eu vou estar na sala com elas e ali eu vou aprender bastante coisa. **(Tatiana - GF)**

Observa-se que as docentes, ao se deparar com as reflexões acerca das práticas, mobilizam os conhecimentos para compreender a própria prática pedagógica, em um movimento de raciocínio pedagógico, que se altera de acordo com cada participante em intensidades e movimentos diferenciados. O desenvolvimento profissional por meio da reflexão dos casos, apresentado nessas falas, alinha-se com os estudos de Shulman (2014) sobre o

processo de raciocínio pedagógico, pois as participantes compreenderam os temas abordados, pois o estudaram na formação acadêmica, transformaram o conteúdo sobre o objeto de conhecimento em uma ação pedagógica direcionada para a instrução dos alunos, e avaliaram constantemente as ações elaboradas e desenvolvidas por meio da análise da compreensão dos alunos. Nos encontros formativos, essas práticas foram discutidas, memorizadas e refletidas de modo direcionado, assim, surgiram novas concepções e conhecimentos sobre os processos analisados.

Os processos, embora estejam descritos da forma como percebemos na análise das falas das participantes, podem ocorrer em intensidades e ordens variadas. Conforme elucida Shulman (2014, p. 222), “muitos dos processos podem ocorrer numa ordem diferente. Alguns podem nem ocorrer durante atos de ensino. Alguns podem ser truncados, outros, elaborados”. É possível notar que o processo de raciocínio pedagógico é um movimento constante que pode ser potencializado com a análise de casos de ensino. Isso pode ser percebido nos seguintes relatos:

Então, para mim foi muito gratificante de verdade, porque eu entrei tipo sabendo 10% e acabam os encontros e eu estou sabendo 60%, sei que vou ter que aprender muita coisa ainda, vai vir coisa nova, tecnologia nova e muita coisa nova. Mas o fato de saber que, por exemplo, sempre vai ter gente sempre entrando, tem o que compartilhar, e com quem compartilhar, eu acho muito bom. Nós não somos uma folha em branco, a gente sempre traz alguma coisa ou como profissional ou como pessoa. Eu acho que essa atitude de compartilhar os medos, os acertos, os erros. Foi muito bom para mim.

(Clarice - GF)

Você vai vendo o caso, por exemplo, igual o caso do “Batismo de fogo”, você vê que o que ela passou em sala de aula a gente também passa, e que ela conseguiu superar. A gente também consegue superar, com pesquisa, com estudo. Eu também concordo com as meninas, acho que essa é a maior contribuição mesmo, você vê que você também é capaz, você pode também estar sempre crescendo, sempre aprendendo.

(Tatiana - GF)

Para trazer mais segurança para gente, no que a gente está fazendo também, ver o que as outras pessoas passam, que a gente vai trocando, aprende com o outro, e a gente vai seguindo mais seguro em fazer, em praticar, colocar as nossas ações a favor dos alunos. **(Lygia - GF)**

A fala de Tatiana revela como a docente se sentia despreparada para a atuação no início do processo de reflexão, porém, com o decorrer dos encontros, foi perceptível o desenvolvimento e autoconfiança construídos durante os momentos de discussão. As demais participantes relataram perceber o processo de evolução profissional e de maior segurança na própria prática.

Assim, vemos que, ao encontrar obstáculos durante a atuação profissional, as docentes se sentiram mais preparadas e seguras, visto que elencaram inicialmente a insegurança presente nesse processo de inserção na profissão. Percebemos, conforme evidenciaram as participantes, os conhecimentos produzidos pelo grupo, a necessidade de constante formação e a reelaboração dos saberes, assim como a importância de haver momentos destinados para o processo reflexivo e para a aprendizagem docente.

Shulman (2014, p. 201) destaca a base de conhecimento dos docentes e afirma, sobre os professores iniciantes, que “sua evolução, de estudantes a professores, de aprendizes a professores iniciantes, expõe e ilumina os complexos corpos de conhecimento e habilidades necessários para funcionar eficazmente como professor”. Assim, o processo de aprendizagem docente vivenciado pelas participantes nas ações formativas, com casos de ensino como mecanismo de desenvolvimento profissional, foi elencado pelas participantes na consciência dos conhecimentos produzidos e na percepção das necessidades formativas que demandaram reflexões.

O movimento de compreensão sobre a necessidade do aprendizado profissional é abordado nos estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999) quando trata dos processos de conhecimento da prática. Esse movimento vivenciado pelas participantes através da relação entre a reflexão crítica, tanto das próprias práticas quanto das experiências dos casos. De acordo com a explanação de Lygia, os encontros reflexivos contribuíram para a formação de práticas consistentes, possibilitando a construção e a reelaboração dos conhecimentos, visando à aprendizagem acerca das práticas de alfabetização que contribuem para a aprendizagem dos alunos.

Concomitante com o processo vivenciado pelas participantes, na busca de novos saberes para o desenvolvimento da base de conhecimentos dos docentes, Ghedin (2012, p. 170) ressalta que “o paradigma reflexivo em educação, se assim pudermos chamá-lo, propõe uma reflexão sistematiza sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos”.

4.2.6 Processos reflexivos sobre a prática

Os processos evidenciados nas análises reiteraram a importância do movimento reflexivo crítico sobre as práticas e as teorias pessoais, principalmente referindo-se aos docentes iniciantes, visto que estão construindo suas concepções e a própria identidade profissional. Em

virtude disso, o movimento apresentado nessa pesquisa, corroborou para uma análise crítica e aprofundada da completude de diversos elementos sobre a prática docente, seja aspectos individuais, seja, através da reflexão colaborativa de aspectos coletivos.

Ademais, durante o processo de reflexão, um dos fatores marcantes para as docentes, foi a insegurança presente no início profissional, uma vez que se sentem colocadas à prova em situações desconhecidas em meio a um contexto novo, gerando momentos de insegurança, medo e solidão. Acerca disso, durante os encontros, as participantes sentiram-se acolhidas e compreendidas, pois perceberam que não estão sozinhas com os seus sentimentos e que os casos retrataram as questões que elas elencaram como aspectos que necessitam de aprofundamento.

Esse sentimento de compreensão mútua e compartilhamento de dúvidas e incertezas gera a sensação de pertencimento e acolhimento, podendo assim fazer com que os docentes possam refletir sobre as práticas de modo colaborativo, ouvir as experiências do outro, com a empatia necessária para compreender as ações, e construir novas formas de agir em determinada situação:

Nos casos de ensino, a gente pode ver como outras pessoas passaram por essas situações, achando o que não está muito legal, o mais importante de tudo, é isso, tentar pra melhorar. Eu trouxe o pouquinho da experiência que eu tenho, que é muito pouca. Mas para mim foi muito importante e eu levo que não é só comigo que acontecem as coisas, porque tem hora que parece assim: “nossa, dá tudo errado na minha sala. Meu Deus, eu estou fazendo alguma coisa de errado”. E quando a gente conversa. Não! Está todo mundo assim. Todo mundo passa pela mesma coisa. Às vezes dá um desespero, de achar que a gente está no caminho errado, que a gente está fazendo errado. Quando você começa a trocar, você vê que não! Você está fazendo certo, mas a situação é essa, é assim que acontece e é assim que dá certo. Então isso me deixou muito tranquila, as conversas que a gente teve aqui, de ver que todo mundo passa pela mesma coisa e é assim e está tudo bem. **(Ana Maria - GF)**

O problema não é só com a gente, todo mundo tem uns conflitos da sala. Às vezes a gente acha que: “meu Deus, está dando tudo errado pra mim, na sala, não vou conseguir fazer”. Nossa “SOCORRO, SOCORRO”, “mundo! Porque eu sou assim, meu Deus?” [...] Mas não é isso. **(Eva - GF)**

Eu trouxe muitas dúvidas. [...] Como é tudo novo, eu comecei agora com sala de aula. Então, muitos medos. **(Ruth - GF)**

Podemos perceber no relato de Ana Maria, por exemplo, ambos os processos, tanto o momento de incerteza ao realizar algo até então novo e desconhecido. E, posteriormente, a sensação de acolhimento em meio aos erros e acertos, gerando, assim, a possibilidade de compartilhar as práticas e refleti-las criticamente, em vista da construção de novos saberes e do desenvolvimento profissional por meio da reflexão coletiva.

Muitas vezes o docente iniciante encontra-se sem os apoios necessários para que esses momentos ocorram de modo sistematizado e planejado, favorecendo a prática reflexiva. Essas

falas se relacionam com o que Huberman (1992) explica acerca das fases de desenvolvimento docente, em que o professor iniciante se encontra em meios às inseguranças e medos decorrentes de um contexto novo e incerto. Tendo em vista o processo de inserção estudado por Huberman (1992) e os sentimentos retratados pelas participantes, vemos a necessidade de repensar a entrada na carreira. Conforme Marcelo e Vaillant (2012) discorrem, a esses docentes são necessários momentos de formação, favorecendo o desenvolvimento de capacidades para auxiliar a prática e evolução dos profissionais, por meio da reflexão e avaliação da ação.

No decorrer dos encontros, as participantes expuseram as dúvidas e inseguranças decorrentes da atuação profissional. Fizeram-no por meio da articulação dos diálogos acerca do que já realizavam ou poderiam melhorar nas práticas de alfabetização, pois, conforme a fala de Eva nos mostra, durante esses momentos de incertezas, os principais modelos profissionais são os professores com mais tempo de experiência, pois transmitem confiança nas práticas desenvolvidas. Por essa razão, é importante que haja um espaço de diálogo entre os docentes sobre o percurso profissional, os desafios da profissão, a troca de experiências e práticas de ensino. As docentes revelaram que as reflexões coletivas propiciaram tranquilidade e confiança no próprio desenvolvimento profissional em meio às inseguranças desse período, pois, ao analisar as práticas de outros professores em situações semelhantes, com dúvidas, erros e acertos, foi possível refletir acerca de como agir em determinadas situações e se sentir mais segura para buscar variadas soluções e caminhos. Foi o que notamos em:

É interessante que no meu primeiro ano como professora, quando eu peguei sala, eu pensei até em parar sabe? Eu falei: “ai gente, não consigo, não é pra mim”. Só que depois, a gente pensa assim: “Mas como que aquelas professoras antigas conseguem? Como que elas conseguem? São tão boas assim gente, eu também vou ser!” Então, é o que a Tatiana falou, ainda tem solução, a gente vai conseguir, a gente vai vencer, é um processo. **(Eva - GF)**

Trocar experiências foi muito importante nesse momento, eu sempre saio dos encontros com o sentimento de leveza, de discutir e conversar algo que a gente está passando e ver que as outras também passam. Os desafios estão aí e a gente consegue realmente superar. Às vezes demora um pouquinho, às vezes a gente fica meio descabelada, como a Eva falou, mas a gente vai com jeitinho, vai se esforçando e depois vai melhorando, vai passando e a gente vai tendo novos aprendizados. **(Lygia - GF)**

Observa-se que os desafios encontrados pelas professoras iniciantes são variados. Na fala de Eva, por exemplo, fica evidenciado o que Marcelo (1999) menciona acerca das dificuldades desses professores, dentre as quais se destaca a valorização dos saberes da prática, visto que esse conhecimento está em construção durante os primeiros anos de profissão. Percebemos isso quando Eva atribui a concepção de proficiência na atuação às professoras com

maior tempo de docência, relacionando a competência profissional ao tempo de prática desenvolvido.

Pelo exposto, entendemos que é necessário compreender quais fatores contribuem para que os docentes desenvolvam um trabalho pedagógico eficiente, como elencado por Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), em que seja capaz de evitar a reprodução de métodos de alfabetização, levando, outrossim, em consideração o conhecimento das particularidades dos alunos em um contexto direcionado para situações reais, para que a criança perceba o significado presente nos conteúdos desenvolvidos no ambiente escolar.

Os casos de ensino, como instrumento reflexivo, possibilitaram às participantes analisar situações vivenciadas por outras pessoas e relacioná-las à própria concepção acerca das vivências e das práticas desenvolvidas. O caso que retrata a entrada na carreira, escrito por Telma Weisz, demonstra o grande impacto da inserção profissional na vida das participantes, conforme observamos em:

Para mim marcou também o primeiro, que foi o batismo de fogo, porque eu me identifiquei bastante com toda a situação. Então, para mim, eu acho que esses dois foram os pontos mais altos. **(Tatiana - GF)**

Eu também, acho que o Batismo de fogo foi bem assim... o estudo do caso, de ouvir o que aconteceu, como foi, como era, como ela chegou em sala de aula. A gente se identifica muito, porque antes já era difícil, não mudou, continua difícil, continuam jogando a gente na sala de sem saber o que fazer aula (risada). E a gente vai descobrindo junto com as crianças, junto com outras professoras. Mas se a gente parar para pensar do Batismo de fogo pra agora, o que mudou? Não acho que tenha mudado nada, continua muito difícil pra gente que está entrando agora. **(Ruth - GF)**

Eu estava passando pela memória aqui os casos. É realmente! Para mim o mais marcante também é o Batismo de Fogo, que foi o primeiro, mas os outros também foram completando e trazendo boas discussões, gostei bastante do de agrupamento. [...] Acho que perceber que as outras pessoas passam por isso e que pode ser superado, com atenção, com pesquisa, com um trabalho, que pode ser superado. **(Lygia - GF)**

Tatiana relata a identificação com o caso, enquanto Ruth afirma a necessidade de ser refletida a inserção profissional, fornecendo os subsídios necessários aos professores iniciantes, para que não ocorram as tentativas de acerto e erro, sem clareza da intencionalidade da prática pedagógica. O processo evidenciado nas falas das participantes é o que Tardif e Raymond (2000) retratam como *fase de exploração*, em que as docentes experimentam as variadas práticas e organizações na atuação. Porém, como já mencionado pelas participantes, esse movimento de análise de situações e de tomada de decisões pode ocorrer com os casos de ensino. Merseth (2018, p. 13) elucida que “as discussões de casos oferecem aos participantes um ambiente de investigação seguro para “experimental” novas ideias e abordagens, sem a

preocupação de que a aplicação de suas ideias não funcione, e a oportunidade de ouvir as interpretações e sugestões dos outros”.

Ao serem questionadas acerca do potencial formativo dos casos de ensino para a reflexão sobre as práticas, as participantes declaram que não tinham conhecimento desse instrumento:

Então, eu acho que o caso de ensino, eu na verdade que eu nem conhecia isso. O caso de ensino é muito interessante como eu falei, a Telma Weisz falando do batismo dela, quando que a gente ia imaginar que uma pessoa que a gente vê, tão inteligente, que conhece tanto de educação, também passou por dificuldade. Você olha assim: não, não vou desistir! A gente consegue, com esforço, com estudo, com pesquisa, com troca, a gente consegue! Então, o estudo do caso é importante, a gente conhecer, eu fui conhecer aqui com vocês, porque eu nunca tinha lido, na faculdade eu não lembro de ter lido isso. Então eu recomendo sim. A gente ter, ver a informação, quando as nossas Orientadoras Pedagógicas podem passar isso pra gente, fazer um estudo dos casos com a gente. **(Ruth - GF)**

[...] Eu falei que a gente sempre tem uma coisa pra ensinar, mesmo que a gente não saiba e tem uma coisa pra aprender também. Acho que a gente aprendeu bastante com os casos de ensino, então recomendaria também, ver como outras pessoas já passaram por situações que eram desafiadoras. Ainda tem de situação que a gente ainda vai enfrentar, e a gente está sempre aprendendo uma com a outra, trocar essas informações é bastante rico. **(Lygia - GF)**

Ruth afirma que seria interessante que esses momentos de formação ocorressem nas escolas, pois possibilitariam analisar outras experiências para compreender os próprios processos. Complementando, Lygia reitera que a discussão com os casos possibilita a antecipação de situações desafiadoras e a troca de experiências. No fragmento do terceiro encontro formativo, esse processo também se evidencia quando Lygia relaciona o encaminhamento de uma prática desenvolvida à reflexão ocorrida no encontro, buscando, em suas experiências, situações que subsidiem a discussão:

Sim, fiz isso hoje inclusive. Hoje a gente fez reescrita de carta, reescrita não! A gente fez uma produção de carta e eu quis usar o tema que é o foco do momento, eu escrevi uma carta para uma aluna que não está frequentando a escola, e foi muito gostoso, porque eles quiseram contar para ela como está a escola. Foi a terceira semana, então cada semana sai uma carta diferente, cada semana eles tinham uma coisinha a mais para contar para essa aluna, às vezes uma coisa legal, às vezes uma coisa nem tanto, que pudesse chamar ou atrair, manter a atenção dela para que ela voltasse para escola. Eles me perguntaram realmente muito sobre a situação comunicativa, que a Clarice falou da outra atividade dela: “professora, mas como você vai mandar para ela?”, “você vai mandar mesmo para ela essa carta?” Eu falei: “Hoje vou tentar entrar em contato, vou tentar ver com WhatsApp, mas vamos aprender a escrever uma carta”. Aí eles foram fazendo a atividade e já com foco, porque eu falei pra eles: “olha na próxima vocês vão escrever individualmente, então presta atenção para como vai fazer a produção hoje! Se concentra para fazer, para a gente poder fazer na próxima sozinho”. **(Lygia – EF 3)**

Nesse sentido, a participante analisa um pequeno momento da prática compreendendo quais as implicações de um movimento elencado por outra participante, assim o entendimento ocorre na interação durante a discussão. Embora, a prática esteja esclarecida no relato, o foco principal está nas discussões e não na elaboração de uma única estratégia de ensino.

A inquietação em utilizar os casos de ensino como instrumento reflexivo alinha-se com a concepção de Merseeth (2018, p. 15) sobre o processo formativo com casos de ensino, pois defende que, “aprender com o método de casos pode ser uma forma extremamente poderosa e agradável de adquirir novos conhecimentos e crescer como profissional”.

A possibilidade do desenvolvimento profissional por meio da reflexão com os casos de ensino, fica evidente na fala de Ruth que relaciona a formação docente com o próprio movimento de busca por novos conhecimentos. Ao retratar, novamente, o professor como “cego”, afirma que a esse docente não há a reflexão sistemática das práticas, mas a reprodução de métodos sem um aprofundamento e análise das próprias concepções, como se nota no seguinte fragmento:

Estava falando que o professor, acho que principalmente antes, ele era muito cego, era aquela prática que ele fazia, ele aprendia aquilo. Como eu quando eu entrei, eu lembro quando foi na escola, eu achava que no livro eu tinha que seguir a sequência dele da página 1 a 300 e hoje não! (**Ruth - GF**)

A fala de Ruth nos remete ao processo de racionalidade técnica, abordado nos estudos de Gómez (1992), consistindo em procedimentos aplicados durante a ação para a resolução de problemas, o que vem em contrariedade ao processo que foi evidenciado nessa pesquisa sobre a racionalidade prática, pois o processo formativo decorreu-se por meio da análise e reflexão das experiências de diversos docentes. Embora os dilemas enfrentados variem de acordo com a realidade de cada turma, o movimento reflexivo potencializa o processo de raciocínio contribuindo para novas possibilidades de ação, permitindo ao docente defrontar-se com dilemas da profissão.

Esse processo de reprodução de métodos vem sendo discutido na área da alfabetização por muitos autores, por haver a disseminação de métodos de alfabetização, como abordamos anteriormente, sendo o método tradicional em contraste ao construtivismo. Conforme elucida Soares (2020), no método tradicional de alfabetização, o foco está direcionado à aplicação de um procedimento com regras e etapas definidas, ao passo que, na concepção construtivista, o foco está no acompanhamento dos estímulos e necessidades de cada criança. Assim, conhecê-los em todas as dimensões e planejar situações de ensino direcionadas são aspectos essenciais

nesse processo, para que ocorra um aprendizado efetivo, visando ao desenvolvimento da alfabetização e do letramento, por meio da reflexão crítica sobre as práticas profissionais.

Em suma, refletir sobre os processos vivenciados na prática pedagógica com os casos de ensino é um potencial na construção dos saberes profissionais dos docentes, por meio da reflexão crítica e sistemática das ações dos professores. Essa reflexão deve ser feita principalmente quando se tem em vista um processo de alfabetização ativo e dinâmico, com o aluno como construtor dos conhecimentos, tendo seus direitos de aprendizagem garantidos.

4.3 Limitações e lacunas do processo formativo

No que se refere às limitações e lacunas do processo formativo, algumas participantes elencaram alguns aspectos para a evolução das ações formativas. Embora os elementos citados sejam brevemente abordados, as demais participantes concordam com as falas.

Um dos aspectos citados pelas participantes é o movimento de reflexão e análise das próprias práticas por meio do uso dos casos de ensino, assim como mencionaram a participação em um grupo direcionado ao estudo, construção coletiva de conhecimentos acerca da alfabetização e da inserção profissional. Essa experiência foi pontuada como algo novo na realidade das participantes e, em mais de um momento, mencionaram como esse movimento de análise do caso de ensino foi algo inexplorado por todas, pois não conheciam as potencialidades desse dispositivo para a formação.

Desbravar um novo processo formativo em um grupo de pessoas desconhecidas é elencado por Clarice, ao se referir aos primeiros encontros, pois, no início, sentia-se insegura nas situações em que era preciso se expressar e não compreendia como poderiam ocorrer os momentos de reflexão. Ademais, a docente completa salientando que, no decorrer dos encontros, construíram um espaço de entrosamento e apoio mútuo no desenvolvimento profissional das colegas.

O relacionamento e apoio entre as participantes foi perceptível no grupo de discussão final, pois, embora as demandas de trabalho estivessem tomando o tempo das professoras, haja vista a dificuldade em organizar um momento que todas pudessem estar presentes, elas se expressaram com maior desenvoltura, domínio dos casos e dos aspectos aprofundados nos encontros.

[...] se a gente for pegar o nosso primeiro encontro, comparar ele com esse agora, a gente vai ver uma evolução nossa também. Se a gente for ver bem, não só como professora, mas também como participantes de um grupo de estudo, porque a gente antes não tinha entrosamento, a gente não conseguia falar as coisas. Agora a gente

fala, a gente pode dizer assim. Se a gente fosse colocar um ponto, lá no primeiro, a gente poderia dizer que o primeiro encontro foi o menos, não é menos a palavra, acho que a gente conseguiu produzir menos, porque a gente tinha menos entrosamento do que esse último agora. Eu acho que a gente tem mais entrosamento, mais intimidade, digamos assim, para falar as coisas. **(Clarice – GF)**

As falas alinham-se com as características do processo reflexivo com casos de ensino elencados por Merseth (2018), a saber: compreender o processo formativo, ter um aprofundamento prévio no caso de ensino e criar uma *comunidade de aprendizagem*. Nessa perspectiva, o docente deve compreender como se dá o movimento formativo, como também deve estar aberto para as reflexões e aprofundamentos dos pares. No caso do nosso estudo, por ser um processo completamente novo para as participantes, os primeiros encontros foram de descoberta e criação de um ambiente de compartilhamento de experiências, dúvidas, angústias e alegrias, bem como para a exploração dos casos e das potencialidades reflexivas.

Cabe destacar que o maior desafio encontrado, durante a organização das ações formativas, foi ajustar os encontros em datas e horários, nos quais todas as participantes pudessem estar presentes. Entretanto, algumas participantes tiveram imprevistos que impossibilitaram a participação em determinados encontros. Assim, o tempo foi um grande desafio no processo de desenvolvimento profissional das docentes, visto que esses momentos ocorriam fora do horário de trabalho. Mizukami et al. (2010) ressalta a importância de haver um direcionamento das políticas públicas para o processo de desenvolvimento dos professores por meio da valorização da formação em serviço, visando à qualidade e à iminência de ações que potencializem o aprendizado dos docente em todos as esferas de atuação, para que os alunos tenham melhores condições de ensino, pois:

Os professores necessitam de tempo e de oportunidade para aprender sobre a própria área de conhecimento, sobre processos de aprendizagem dos alunos, sobre ensino para alunos diversos, sobre organização da classe sobre gestão da classe, sobre tecnologia e sobre envolvimento dos pais e da comunidade com a educação e com a escola (MIZUKAMI et al., 2010, p. 77).

As falas de Lygia e Tatiana elucidam esses aspectos, embora somente a Lygia tenha articulado a respeito do tempo necessário para a formação. Isso ficou evidente tanto na dificuldade em agendar os encontros, quanto nas ausências das participantes. Essa problemática do tempo aparece nos seguintes relatos:

[...] eu acho que, só uma coisinha que eu acrescentaria, é realmente falta de tempo. Até ajeitar os encontros e a gente ter que disponibilizar um tempo para pensar sobre coisas novas, coisas diferentes. Já é o último, de repente a gente vê que já acabou também, passou rápido. **(Lygia – GF)**

Eu acho que talvez também teve encontro que todas não puderam estar junto, acho que isso pode ser um ponto baixo. Eu mesmo, em um não consegui entrar, eu acho que isso também seria um ponto baixo. **(Tatiana – GF)**

Assim, é necessário que a formação continuada e os processos reflexivos sejam uma prática orientada e planejada na rotina desses profissionais, principalmente no que se refere aos professores iniciantes. Ruth explana que o processo de inserção é um momento de inseguranças e novos desafios aos docentes iniciantes, portanto os momentos de reflexão, troca de experiências e análise das práticas demonstraram ser processos importantes para o desenvolvimento profissional das docentes.

Como é tudo novo, eu comecei agora com sala de aula. Então, muitos medos. E agora acabando, eu até sinto muito por acabar, queria que tivesse toda semana um encontro assim para a gente conversar e pegar um pouco da experiência de vocês, do conhecimento de vocês, e eu estou levando aprendizado, dicas que a gente foi ouvindo, uma conversando com a outra, passando o que já aconteceu com vocês. **(Ruth – GF)**

A fala de Ruth corrobora com os estudos de Marcelo (1999) e Micotti (2019), mencionados anteriormente, acerca do processo de inserção dos professores iniciantes e os desafios decorrentes da falta de experiência, principalmente tratando-se dos conhecimentos direcionados para a alfabetização.

Assim, percebe-se que esse movimento de reflexão necessita ser uma prática constante, tendo em vista reflexões ainda mais aprofundadas e até mesmo a escrita de um caso de ensino, para ser analisado pelas participantes.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, as participantes foram convidadas a escrever um caso de ensino relatando uma situação dilemática da prática docente, porém afirmaram não haver tempo com as atuais demandas de trabalho. Entretanto, declararam que compreendem a importância do movimento de reflexão na ação e que a escrita do próprio caso ou de outros registros, possibilitaria não só uma maior consciência das ações pedagógicas, mas também o desenvolvimento de novas estratégias de ensino. É o que se pode observar nas seguintes falas:

Mas eu confesso que eu queria muito ter mais essa prática. Não sei se, não sei mesmo, se por falta de tempo ou por falta de costume. Mas isso pode ajudar a gente mesmo, porque no ano seguinte, às vezes você não registra o que você fez. No meu caso, falando de experiência própria, você não registra o que você fez, às vezes você está fazendo a mesma coisa e errando do mesmo jeito ou não indo por um caminho que você até já fez e esqueceu, porque a gente esquece, a gente esquece mesmo. Então é muito importante o registro, é muito importante, eu escutei você falando agora e pensando aqui na minha cabeça. “Ah, Ana Maria, sério que você não faz? Porque é muito importante”. **(Ana Maria – GF)**

Eu acho que deveria ser uma rotina de todo profissional, a escrita. [...] Agora, eu nunca pensei em fazer os casos de ensino, eu fico pensando aqui agora, quão rico seria, será que dá tempo ainda de eu escrever meu caso de ensino do quinto ano? Talvez, né? Eu não vou lembrar mais de tudo, porque são coisas que igual a Clarice ou a Ana Maria falou, você esquece, a nossa mente esquece muita coisa. Então, às vezes você vai errar de novo naquilo que você já fez, que deu errado ou que deu certo, e você está na frente daquele mesmo problema e não sabe como resolver. Talvez se você tivesse seu próprio relato, seria muito importante. Eu acho que falta tempo pra gente, é muito documento pra ser preenchido, é muita coisa que vence pra ontem e a gente tem que dar conta. A gente peca nisso, não escreve esse portfólio nosso mesmo, mas eu acho muito importante. **(Eva – GF)**

As falas de Ana Maria e Eva evidenciam o interesse em realizar a escrita sistemática do caso de ensino, porém esclarecem que a rotina do trabalho, a insuficiência de tempo e a ausência da escrita das práticas para a reflexão são aspectos que impossibilitam o movimento de análise das práticas por meio da escrita dos casos. Ruth completa:

Mas eu acho que a gente não escreve o caso de ensino, mas a gente guarda na mente e tem outros professores que passam o caso de ensino deles pra gente. [...] Talvez a gente não escreva o nosso caso de ensino, mas a gente sempre vai ter o caso que a gente vai guardar, vai lembrar, se você pegar o próximo, você pode pensar, porque sempre vai ter o aluno marcante e o aluno marcante nunca é o melhor, aquele que faz tudo, aquele que já chega alfabético no primeiro ano. Não é ele que você vai guardar na mente, você vai guardar aquele que você pesquisou, aquele que você precisou confeccionar algum material com tampinhas, com caixa de ovo, que a gente usa lá, pinta de colorido. E isso vai sempre estar na nossa mente e se continuar, a gente tiver a humildade, nós vamos passar esse caso de ensino conversando com outras professoras quando elas chegarem. E como muitas também, que são mais velhas também passam, algumas não, mas muitas passam o caso de ensino delas, as dificuldades delas pra gente. Então, mesmo que a gente não escreva, mas a gente tem isso na mente. **(Ruth – GF)**

Para ela, embora não haja muitos relatos escritos, os docentes mantêm um vasto repertório de experiências que ficam na mente dos professores e são dialogados em momentos posteriores. Porém, como elencado por Ana Maria na fala anterior, o movimento de guardar as experiências na memória pode ser esquecido e o docente pode não se atentar a alguma prática desenvolvida, uma solução encontrada ou um grande obstáculo existente.

Ademais, ao realizar o registro escrito do momento, o professor reavalia as práticas desenvolvidas, elenca as dificuldades, facilidades, soluções e percalços, bem como os sentimentos na situação. Em conformidade com essas falas sobre a importância da reflexão por meio da escrita ou do relato das práticas, Schön (1992) explana que o movimento de reflexão sobre a reflexão na ação envolve o uso de palavras, para descrever e analisar as situações. Por isso, é importante que os docentes tenham momentos para que possam refletir sobre as práticas posteriormente.

Complementando o processo de escrita da prática, Weisz (2018, p. 125) discorre sobre a reflexão das práticas em alfabetização e a denomina de *tematização da prática*, em que: “o trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes”. Esse registro pode ocorrer por meio de gravações ou relatos escritos, para que sejam analisados e revistos, porém, mesmo com a gravação do momento da ação, é importante que se tenha o registro do professor e das impressões da situação. Assim, “o desvelamento dessas teorias em inúmeras situações de observação e análise da prática de sala de aula é o mais sólido instrumento para formar o tipo de profissional de que precisamos e que tem sido chamado de prático reflexivo” (WEISZ, 2018, p. 126).

Em suma, perceber o potencial da reflexão com os casos de ensino, tendo em vista a concepção de um profissional reflexivo, é um desafio inovador na realidade dos docentes, pois a formação inicial não contempla a gama de necessidades formativas dos professores. Schön (1992, p. 91) ressalta, em seus estudos, que “quando os professores e gestores trabalham em conjunto, tentando produzir o tipo de experiência educacional que tenho tentado escrever, a própria escola pode tornar-se num *practicum* reflexivo para os professores”. Portanto, essa formação deve ocorrer desde a graduação até a formação continuada, em um processo colaborativo entre os agentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissão docente envolve um conjunto de saberes necessários à atuação, principalmente para a alfabetização, portanto preparar o futuro professor com uma base sólida de conhecimentos específicos para a prática pedagógica, considerando as especificidades da alfabetização, é de suma importância para a formação desses docentes que se dedicam ao processo de aquisição da escrita. Com base nos estudos de Gatti (2014) e Pimenta et al. (2017) e nas falas das participantes de nosso estudo, vemos que a formação oferecida ainda deixa lacunas, as quais dificultam a ação com maior intencionalidade pedagógica, visto que os professores necessitam de formação aprofundada e voltada para as especificidades da alfabetização.

Diante dos principais desafios, surge a falta de conhecimentos para a atuação na alfabetização, tanto para identificar os saberes dos alunos e suas hipóteses de escrita, quanto para a elaboração de situações que contribuam para o desenvolvimento de cada aluno. Outro ponto fortemente apontado em nosso estudo é a burocratização das ações dos docentes por meio da demanda de documentos que devem ser preenchidos, exigindo que o professor disponha de um grande tempo e de subsídios para compreender como realizar esses procedimentos, porém encontra esse apoio com maior incidência nos pares. Esses aspectos estão entre os pontos elencados por Almeida et al. (2020) no que se refere aos dilemas enfrentados pelos professores iniciantes.

Corroborando com as limitações da formação inicial, o processo de inserção profissional também demanda maior atenção, pois é um momento em que o docente está imerso nas inseguranças decorrentes das novas responsabilidades. Nesse período, o medo do fracasso ou de não desempenhar um bom trabalho no processo de alfabetização dos alunos é presente. Como bem retrada Huberman (1992), nesse processo de ingresso na carreira os professores se depararam com o sentimento de entusiasmo, mas também com as novas descobertas e as inseguranças presentes na realidade.

Ao ingressar na carreira profissional, os professores necessitam de um movimento planejado de inserção na função, com subsídios pedagógicos e burocráticos os quais os orientem quanto à ação, para que assim, possam ter direcionamento profissional, construção da identidade docente e desenvolvimento de novos saberes. Nesse sentido, faz-se imprescindível o processo de reflexividade, conforme elucida Schön (1992) na ação, da ação e sobre a reflexão na ação, através da relação entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada,

as experiências vivenciadas, a reflexão sobre as práticas e os saberes desenvolvidos na atuação profissional.

Em nosso estudo, os encontros formativos realizados com as alfabetizadoras iniciantes evidenciaram o potencial dos casos de ensino como instrumento de reflexão sistematizada das práticas, tendo em vista o desenvolvimento profissional das professoras. Por meio da análise dos casos, as docentes refletiram sobre as práticas desenvolvidas por outras docentes, relacionando-as à própria atuação pedagógica. Logo, foram criados momentos de reflexão dos casos que, relacionados às situações vivenciadas pelas docentes em seu contexto profissional, possibilitaram que, além de refletir sobre as próprias concepções, fosse possível transformar as ações no contexto da atuação profissional, trazendo, a essas professoras iniciantes, a mobilização da confiança no trabalho desenvolvido.

Ficou evidenciado também que os encontros proporcionaram às participantes um espaço de diálogo e parceria, por meio da interação entre professoras com as mesmas dificuldades e necessidades formativas. O debate e leitura dos casos possibilitaram, ainda, não só analisar situações dilemáticas da prática cotidiana, mas, sobretudo, encontrar possibilidades na ação educativa.

Durante o movimento de reflexão dos casos, as docentes participantes analisaram as próprias concepções de ensino, as práticas desenvolvidas, as experiências vivenciadas, as angústias e dúvidas, por meio de um processo coletivo de reflexão. Assim, partiram das análises coletivas para o desenvolvimento profissional individual de cada docente.

Nesse processo, as professoras se sentiram acolhidas nos aspectos ainda desconhecidos sobre a ação profissional, podendo discutir e analisar situações dilemáticas, as quais podem ocorrer durante a atuação, e buscar colaborativamente estratégias e possíveis soluções para o dilema em questão. Assim, as docentes construíram novas concepções e teorias sobre diversos aspectos da prática docente, ressignificando constantemente novas situações e teorias pedagógicas.

Ao dialogar com outras profissionais com os mesmos percalços, as docentes se sentiram acolhidas e encontraram um ambiente seguro para expor os seus maiores medos, dúvidas, erros, como também, acertos, boas práticas, sugestões e dicas, construindo, assim, um ambiente de respeito mútuo e apoio nesse processo. Cabe ressaltar que, para que isso ocorra de modo eficaz, é necessário um planejamento sistematizado dos momentos de reflexão, visando ao diálogo, ao aprofundamento das práticas em vista de teorias existentes e à construção de novas possibilidades.

O contexto atual da Pandemia de Covid-19 foi um assunto marcante para as docentes, pois estavam em um processo de reconhecimento da profissão, encontrando a maneira pessoal de organizar o trabalho pedagógico. Porém, com o ensino remoto, foram colocadas em uma situação completamente diferente das expectativas que criaram desde a formação acadêmica. Desse modo, as angústias durante os encontros variavam entre questões sobre os conhecimentos específicos da alfabetização dos alunos, o contexto de distanciamento social e estratégias para atingir as necessidades dos alunos.

O movimento mencionado por Schön (1992), de reflexão na ação e reflexão na reflexão na ação, é necessário para que os docentes possam desenvolver uma postura crítica frente aos desafios contemporâneos, sem que ocorram processos, como os elencados pelas participantes, de tentativa e erro ou mesmo a reprodução de métodos sem um conhecimento das potencialidades dessa prática, das particularidades dos alunos e o contexto inserido.

Na análise das categorias elencadas no potencial reflexivo, durante os encontros formativos, foi possível perceber o desenvolvimento de uma postura investigativa por parte das participantes o que é aprofundado por Cochran-Smith e Lytle e abordada nos estudos de Fiorentini e Crecci (2016). Na categoria “interação entre os pares”, as participantes realizaram um movimento de investigação coletiva, debatendo os casos em consonância com a relação entre a reflexão individual, por meio das próprias experiências e das outras participantes do grupo. Essa interação considerou principalmente o caráter coletivo, em um movimento de constantes rompimentos de concepções e construções de teorias, tencionando o desenvolvimento de novos conhecimentos com o apoio dos saberes do grupo. As autoras supracitadas denominam esse processo de *comunidades investigativas como meio ou mecanismo primário para adotar uma teoria da ação*.

Já na categoria “processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões”, as participantes recorreram aos conhecimentos que dispunham para analisar coletivamente as experiências dos casos e reelaborar possibilidades acerca das situações por meio do movimento de constante construções e desconstruções de saberes em um processo de *visão ampliada da prática*. Dessa forma, na categoria acerca da “compreensão da relação entre a teoria e a prática”, observamos que ocorreu a mobilização e exploração dos conhecimentos formais e teóricos em busca da validação das análises, indo ao encontro dos conhecimentos e experiências decorrentes das práticas individuais e, posteriormente, as análises do grupo, em uma síntese de conclusões do grupo com base nas discussões colaborativas. Essas discussões são analisadas nessa pesquisa enquanto *concepção de conhecimento local em contextos globais*.

Por fim, na categoria “desenvolvimento de estruturas de conhecimento que possibilitem aos professores reconhecer eventos novos”, as professoras foram estimuladas a buscar novas possibilidades e possíveis soluções para os dilemas encontrados na prática profissional dos docentes. Assim, houve a postura crítica e analítica sobre os processos educacionais e o sistema educativo, os quais foram analisados e novos caminhos foram considerados. Acreditamos que esse processo de *justiça social*, provoca o empenho em mudanças nos currículos, nas organizações escolares, nos processos de inserção profissional, na formação inicial e continuada e, principalmente, nas práticas desenvolvidas pelos docentes, visando à formação com qualidade aos alunos.

Corroborando com a perspectiva de *justiça social*, Zeichner (2008) reitera a dimensão política da reflexão, capaz de contribuir para a percepção dos docentes acerca das injustiças sociais que afetam o sistema educacional, para que, assim, compreendam o seu funcionamento e possam buscar alternativas que facilitem a profissão e ofereça possibilidades de ensino com maior qualidade aos alunos. Embora não seja possível alterar todo o sistema, é importante conhecer o seu funcionamento, compreender o que ocorre e agir para alcançar uma sociedade mais justa.

Todas essas perspectivas, examinadas pelas autoras Cochran-Smith e Lytle (1999; 2002), envolvem processos de postura investigativa em comunidades de aprendizagem docente que são fortalecidas pela constância das reflexões dos grupos e sólidos subsídios nesse movimento. Ademais, cabe ressaltar que, embora tenham sido perceptíveis essas concepções durante os encontros formativos, foram processos iniciais desses estudos coletivos.

Assim, apesar de as ações realizadas durante a pesquisa terem sido fortemente elencadas como um potencializador no processo de desenvolvimento profissional das docentes, para que esse movimento seja ainda mais eficaz, é necessário que ocorra a valorização do processo formativo dos docentes, principalmente, dos iniciantes. Para isso, os profissionais necessitam de um tempo direcionado ao próprio desenvolvimento e à formação continuada, objetivando a construção de novos conhecimentos, a reflexão sobre as práticas e a atualização dos saberes, bem como, momentos de diálogo, análise de experiências de outros professores e a construção de novas teorias educacionais.

Portanto, a fala das participantes indica: a importância de apoio aos docentes, principalmente os iniciantes; a necessidade de instituição de subsídios direcionados para o processo de atuação profissional; e o planejamento de momentos destinados à reflexão coletiva, visando à construção e reelaboração dos saberes docentes. Sendo assim, cabe, às redes de

ensino, analisar as dificuldades dos docentes, tendo em vista direcionar o processo de inserção profissional para que as lacunas e necessidades formativas sejam desenvolvidas em um ambiente de apoio e de busca pelo constante desenvolvimento dos profissionais que atuam nesse sistema de ensino.

A esse respeito, Mizukami et al. (2010) destacam a necessidade de haver uma organização consistente que direcione os docentes ao processo de desenvolvimento profissional por meio de políticas públicas, as quais garantam essa oportunidade de acesso a novas fontes de conhecimento profissional e o tempo necessário para que os professores possam se dedicar aos novos conhecimentos. Para isso, é necessário garantir que ocorram ações direcionadas às reais necessidades formativas durante o processo de inserção dos professores, pois, conforme foi abordado pelas participantes de nosso estudo, nesse período, os professores encontram diferentes dificuldades, tanto no que se refere aos conhecimentos ainda em construção, quanto a como lidar com as questões burocráticas e documentais existentes na função docente. Mizukami et al. (2010, p. 77) ressaltam que “é necessário garantir a ele essas condições para o desenvolvimento de conhecimentos e da metodologia necessários à criação de situações de ensino que propiciem aprendizagem significativa a todos os alunos”.

Entretanto, os casos de ensino, como dispositivo de formação, ainda são pouco difundidos nas formações inicial e continuada. Verificamos durante a pesquisa que as professoras não tinham conhecimento acerca do uso dos casos para a formação, embora entendessem o seu potencial reflexivo. Conforme Zeichner (2008) elucida, todo profissional é reflexivo em profundidade ou superficialmente, portanto compreender e utilizar dispositivos com direcionamento possibilita o desenvolvimento de um profissional reflexivo em todos os aspectos aprofundados nessa pesquisa.

Em conclusão, evidencia-se que os casos de ensino são um dispositivo de formação eficiente no processo de reflexão docente, possibilitando minimizar os impactos do processo de inserção profissional. Por meio de um planejamento elaborado e sistematizado de análise das práticas direcionadas para as necessidades formativas dos professores, essa proposta apresenta grande potencial a ser adotado pelas redes de ensino aos docentes. Nesse movimento, intenciona-se também a construção de casos pelos docentes e, assim, a análise das próprias práticas, num movimento de construção e reelaboração dos saberes, em um processo de desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. J. P. **Análise de necessidades de formação**: uma prática reveladora de objetivos da formação docente. 2014. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

ALMEIDA, P. C. A. de; DAVIS, C. L. F.; CALIL, A. M. G. C.; VILALVA, A. M. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out/dez. 2019.

ANDRÉ, M. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas Inovadoras na formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983.

BANDEIRA, H. M. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis**: realidade e possibilidades. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade federal do Piauí, Teresina, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, [2018] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 29 julh. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 29 julh. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

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

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. Teacher Learning Communities. In: J. GUTHRIE. J. (eds.). **Encyclopedia of Education**. New York: Macmillan, 2002.

CORRÊA, P. M. **Professores iniciante e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização**. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. de; PINHEIRO, S. N. S.; DARIZ, M. R. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, n. 1, p. 57-67, maio/ago. 2013.

DOMINGUES, I. M. C. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras em ambiente virtual de aprendizagem**: contribuições de casos de ensino. 2013. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013.

DUEK, V. P. Casos de ensino na formação professores: contribuições para a reflexão sobre a prática docente. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 16, n. 2, p. 01-20, ago. 2020.

FERREIRA, Z. O. M. **A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campos, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, abr./jun. 2016.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GALVÃO, A. LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, A.G.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; LEAL, T.F. (org). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, F. O. C. **As dificuldades da profissão docente no início da carreira**: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações. 2014. 105 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

HOÇA, L. **Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras**. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2017. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-dos-campos/panorama> Acesso em 16 set. 2020.

KRAMER, S. Alfabetização: dilemas da prática. **Revista Brasileira de alfabetização – ABAlf**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 233-355, jan./jun. 2019.

MACHADO, M. F. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e sabres em curso de formação continuada online**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente**. Belo Horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago.- dez. 2009.

MARCELO, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MEINERZ, C. B. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MERSETH, K. K. (org.). **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil**. São Paulo: Instituto Península; Moderna, 2018.

MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. São Paulo: Contexto, 2019.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 239-262, jul./set. 1993.

MIZUKAMI, M. G. N.; et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Ufscar, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In. MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A. M. M. R.(org). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: Ufscar, 2010.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “Década da alfabetização” no Brasil. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329- 410, maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L. A história dos métodos de alfabetização no Brasil. **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. p. 1-14.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs). **Pesquisa em ação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PEREIRA, I. S.P.; VIANA, F. L.; SILVA, C. V. Sobre a formação do professor alfabetizador: contributos para a caracterização do conhecimento de base do professor alfabetizador. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 231-259, jan./abr. 2015.

PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades da formação do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2017.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRIOSTE, C. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 46, p. 1-20, ago. 2020.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem**. Campinas, v. 38, nº 1, p. 1-20, jan-jul. 2017.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan/abril. 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) **Professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

SCOS, J. **Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

SILVA, V. G.; ALMEIDA, P. C. A.; GATTI, B. A. Referentes e critérios para a ação docente. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 46, n. 160, p. 286-311, abr./jun. 2016.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1ª ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, M. **Saberes Docentes Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 13 (3), p. 5-24, jan/abr, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez., 2000.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.) **Professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Prezado (a) professor (a),

Convidamos você para participar, como voluntário, desta pesquisa intitulada **NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTEs: processo reflexivo com casos de ensino**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Jéssica Regina da Mota**, com a orientação da **Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida**. A pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). Neste estudo pretendemos investigar o potencial formativo de casos de ensino para professores alfabetizadores iniciantes como instrumento de reflexão das práticas no processo de construção dos conhecimentos profissionais.

Comprometemo-nos com o sigilo de sua identidade e das informações presentes neste questionário.

Agradecemos a sua participação e atenção.

Após inserir o **TCLE** e o **Termo de Autorização de Uso de Imagem** para leitura dos participantes, em seguida haverá duas opções:

- () Concordo (o participante permanece na pesquisa para responder ao questionário)
 () Discordo (o participante é conduzido até os agradecimentos, sem responder o questionário).

1. Sexo: () Feminino () Masculino

2. Idade: _____

3. A escolarização na Educação Básica foi:

- () Rede pública
 () Rede privada
 () Rede pública e privada

4. Formação:

- () Ensino Superior – Pedagogia
 () Ensino Superior – Licenciatura
 () Ensino Superior – (Bacharelado)
 () Pós-graduação – Especialização
 () Pós graduação – Mestrado
 () Pós graduação – Doutorado

5. Especificar a área de formação ou cursos realizados (caso haja):

6. Qual a modalidade da sua formação no ensino superior?
 Presencial
 Semi-presencial
 À distância
7. Qual é o seu vínculo empregatício:
 Efetivo
 Prazo Determinado (PD)
8. Tempo de atuação na educação?
 menos de 1 ano 1 ano 2 anos
 3 anos 4 anos 5 anos
9. Qual turma leciona atualmente?
 1º ano 2º ano
10. Tempo de atuação em classes de alfabetização?
 menos de 1 ano 1 ano 2 anos
 3 anos 4 anos 5 anos
11. Cite pelo menos três dos principais desafios que você enfrenta como professor (a) alfabetizador (a):
12. O que faz para superar esses desafios?
13. Do que sente falta para superá-los?

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO INICIAL

Iniciar o grupo de discussão agradecendo a participação de todos e lembrar que a pesquisa se trata de identificar as necessidades formativas dos professores alfabetizadores iniciantes, visando promover ações formativas com casos de ensino.

Conversar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o termo de autorização de uso e imagem e a assinatura dos mesmos, informar que o grupo de discussão será gravado, para fins da pesquisa pela plataforma de comunicação por vídeo, mas será preservado o anonimato dos participantes.

Explicar como ocorrerá o grupo de discussão, que terá como intuito a coletar a opinião do grupo sobre o assunto abordado na pesquisa. Esclarecer que todos podem manifestar a sua opinião, não havendo erros e acertos.

	QUESTÕES	ORIENTAÇÕES
Questões para aquecimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação dos participantes: tempo de atuação, tempo na instituição de ensino. 2. O que é para vocês ser professor alfabetizador? 3. O que é para vocês ser professor alfabetizador iniciante? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer os participantes; ▪ Conhecer como veem o trabalho do professor alfabetizador ▪ Conhecer aspectos acerca do início na profissão docente: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Principais dificuldades e desafios; ✓ Escolha pela alfabetização.
Questões centrais	<ol style="list-style-type: none"> 4. Quais os principais desafios, medos, alegrias, conquistas que um professor alfabetizador iniciante vivencia? 5. Do que sentiram falta na sua formação? 6. Quais conhecimentos e habilidades acreditam que precisam adquirir/ desenvolver para a atuação em salas de alfabetização? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar os desafios no início da carreira docente: ▪ Conhecimentos sobre a Educação. ▪ Conhecimento sobre os métodos de alfabetização. ▪ Conhecimento sobre as práticas de alfabetização. ▪ Conhecimento sobre a relação com o aluno. ▪ Existência de formação oferecida pela rede ou busca por formação específica. ▪ Os temas de formação são importantes de serem estudados nesse processo de inserção profissional na alfabetização.
Questões de encerramento	<ol style="list-style-type: none"> 7. Que tipo de apoio a gestão, o coordenador pedagógico e a rede podem oferecer ao professor alfabetizador iniciante? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos, práticas que gostariam de aprender; ▪ Deixar abertura para possíveis apontamentos que os participantes desejarem elencar. ▪ Quais ou de quem foram os apoios no início: Professores, gestão, comunidade, colegas.

APÊNDICE C – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO FINAL

Iniciar o grupo de discussão agradecendo a participação de todos e lembrar que a pesquisa se trata de identificar as necessidades formativas dos professores alfabetizadores iniciantes, visando promover ações formativas com casos de ensino.

Explicar como ocorrerá o grupo de discussão, que terá como intuito a coletar a opinião do grupo sobre o assunto abordado na pesquisa. Esclarecer que todos podem manifestar a sua opinião, não havendo erros e acertos.

Informar que o grupo de discussão será gravado, para fins da pesquisa, mas será preservado o anonimato dos participantes.

QUESTÕES		ORIENTAÇÕES
Questões para aquecimento	1. O que você trouxe e o que leva dos encontros formativos?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as impressões.
Questões centrais	2. Quais foram os “pontos altos” (mais significativos) dos encontros formativos? 3. Quais foram os “pontos baixos” (menos significativos) dos encontros formativos?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuição da proposta formativa; ▪ Saberes docentes mobilizados; ▪ Potencial reflexivo da proposta; ▪ Percepção acerca da proposta.
Questões de encerramento	4. Quais foram os aprendizados mais significativos com os casos de ensino? 5. Recomendariam o uso de casos de ensino em práticas de formação continuada?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potencial dos casos de ensino ▪ Contribuições ocorridas; ▪ Deixar abertura para possíveis apontamentos que os participantes desejarem elencar.

APÊNDICE D – ROTEIRO DOS ENCONTROS DA PROPOSTA FORMATIVA

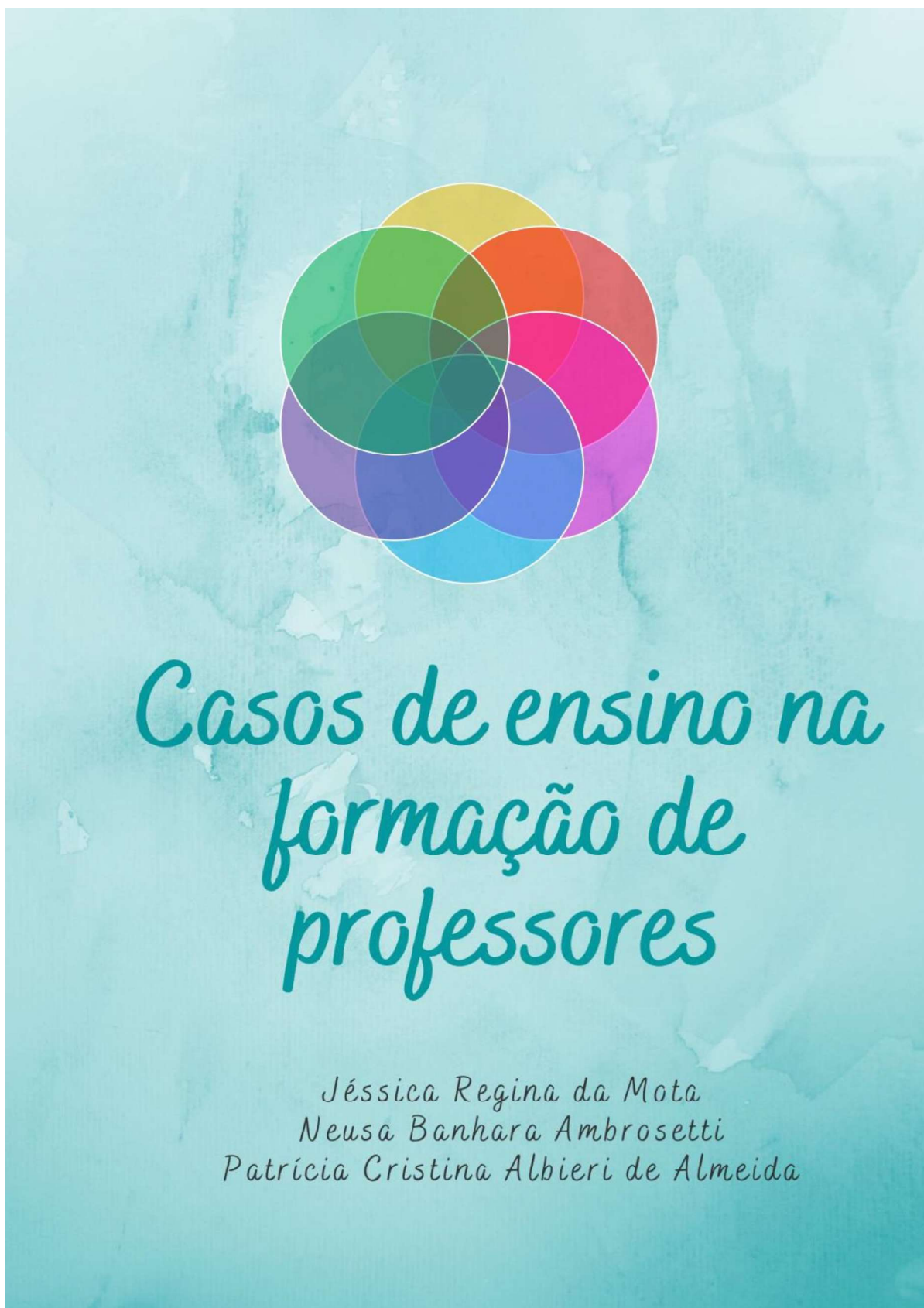
Iniciar os encontros formativos agradecendo a participação de todos, informar que os encontros formativos serão gravados, para fins da pesquisa, mas será preservado o anonimato dos participantes. Informar os participantes sobre os objetivos, os instrumentos da pesquisa, a quantidade de encontros formativos e o tempo previsto para que ocorram.

Explicar como ocorrerá a reflexão com os casos de ensino, instigando a discussão coletiva sobre determinadas situações. Para isso, os casos de ensino que serão analisados, serão disponibilizados com antecedência para os participantes da pesquisa, para que possam conhecer a situação a ser refletida.

O planejamento dos encontros, escolha dos casos de ensino e questões norteadoras acontecerá de acordo com a análise do grupo de discussão inicial e o desenvolvimento dos encontros posteriores. O último encontro formativo será para a análise da estrutura e dos elementos necessários aos casos de ensino, para que os participantes sejam convidados a refletirem suas práticas de alfabetização e elaborar um caso de ensino.

ETAPAS	ORIENTAÇÕES
Acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agradecer a participação; ▪ Explicar como ocorrerá o desenvolvimento do encontro e os objetivos planejados.
Leitura ou vídeo introdutório	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Com o intuito de envolver os participantes na proposta, gerando maior interação entre todos.
Retomada do encontro anterior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relembrar os assuntos abordados no encontro anterior, possíveis reflexões individuais e relação com a prática vivenciada.
Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar a leitura do caso de ensino, que deverá ter sido disponibilizado com antecedência aos participantes para leitura prévia. ▪ Discussão com base nas questões norteadoras, aprofundando a discussão, tomada de decisões e favorecendo a reflexão coletiva e individual.
Sistematização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retomada das discussões do grupo e encaminhamentos possíveis de serem realizados no ambiente escolar.
Avaliação e encerramento	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ao final dos encontros será proposta uma avaliação das reflexões abordadas na proposta formativa, bem como dos principais assuntos tratados.

APÊNDICE E – PRODUTO TÉCNICO: CAPA DA VERSÃO PRELIMINAR DO LIVRO DIGITAL



*Casos de ensino na
formação de
professores*

*Jéssica Regina da Mota
Neusa Bankara Ambrosetti
Patrícia Cristina Albieri de Almeida*

APÊNDICE F - ELABORE VOCÊ MESMO UM CASO DE ENSINO!²

Nos últimos encontros você analisou algumas situações enfrentadas por diferentes professores alfabetizadores. Agora é a sua vez de escrever um caso! Com base em situações cotidianas vividas por você, em sua trajetória como professor(a), em especial como professor(a) alfabetizador(a), construa um caso de ensino. Você deverá fazer o mesmo que os professores dos casos que você leu fizeram, ou seja, contar uma experiência que tenha vivido enquanto professor(a) ao tentar ensinar seus alunos.

Imagine que seu caso de ensino também será analisado por outros professores. Por isso, procure descrever a situação que escolher de forma detalhada, para que o leitor saiba realmente o que aconteceu. Lembre-se, você deve descrever uma situação real! Algumas instruções:

a) Você deve descrever uma situação vivida em sua carreira ao tentar ensinar algum conteúdo a seus alunos. Você pode escolher uma situação em que tudo tenha corrido bem ou em que as coisas não funcionaram como previa. O importante é que escolha uma situação que tenha sido importante em seu processo de desenvolvimento profissional.

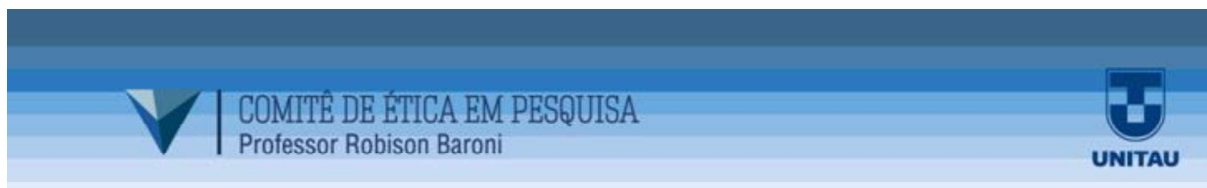
b) Descreva a situação com detalhes para que o leitor compreenda com clareza. Isso não significa que deva fazer um texto longo. Significa apenas que detalhar a situação, o que você pretendia ensinar, como procedeu, se conseguiu ensinar ou não, quais as dificuldades enfrentadas, os dilemas que surgiram, os conflitos, quais foram suas atitudes ao tentar ensinar, quais as consequências de suas atitudes, quais as reações/falas dos alunos etc. Você pode se orientar pelos casos que leu: veja como as professoras descreveram as situações, apresentando o conteúdo, como tentaram ensinar, as dúvidas que tiveram, como resolveram ou não os dilemas enfrentados.

c) Tente fornecer o maior número possível de informações, de forma que o leitor possa ter uma ideia precisa do que você está tratando. Procure não tecer julgamentos no caso, pois competirá ao leitor fazê-los.

d) Assim que terminar o caso de ensino, responda:

- 1) Por que escolheu descrever essa situação?
- 2) O que aprendeu quando viveu essa situação?
- 3) O que aprendeu ao escrever esse caso de ensino?

² Fonte: NONO, Maévi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes. 2005. Tese (Doutorado em Educação: Metodologia de Ensino) Universidade Federal de São Carlos.**



ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTES: processo reflexivo com casos de ensino**”, sob a responsabilidade da pesquisadora **Jéssica Regina da Mota**. Com a orientação da **Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida**. Nesta pesquisa pretendemos investigar o potencial formativo de casos de ensino para professores alfabetizadores iniciantes como instrumento de reflexão das práticas no processo de construção dos conhecimentos profissionais. Para isso, será realizado um questionário caracterizador por meio de formulário online ou via e-mail; grupo de discussão inicial para identificar as necessidades formativas dos participantes; proposta de ação formativa com casos de ensino, com 5 encontros visando a reflexão das práticas de alfabetização; grupo de discussão ao final das ações formativas. Todos os encontros do grupo de discussão e encontros da proposta formativa ocorrerão por meio de plataforma de comunicação por vídeo *Zoom* ou *Google meet*, em decorrência do distanciamento social ocasionado pela Pandemia de COVID-19, seguindo todas as medidas sanitárias vigentes no período da pesquisa para a segurança dos participantes, acontecerão em horário e datas previamente agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes e terão duração de aproximadamente 1h30. Os dados obtidos por meio dos grupos de discussão e dos encontros formativos, serão gravados, transcritos, armazenados e mantidos pela pesquisadora pelo prazo de cinco anos.

Há benefícios e riscos decorrentes em relação à participação dos professores na pesquisa. Os **benefícios** consistem em colaborar com o desenvolvimento profissional dos participantes, promovendo a reflexão das práticas em alfabetização, como também colaborar com a comunidade acadêmica. Os possíveis **risco** aos participantes poderá ser de sentirem-se desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação solicitada durante os grupos de discussão e ações formativas.

Entretanto, **para evitar que ocorram danos aos participantes**, ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização. Da mesma forma, caso necessite, será encaminhado ao serviço público médico mais próximo, para atendimento psicológico.

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador Jéssica Regina da Mota por telefone (12) 98808 0657 (inclusive ligações à cobrar) ou e-mail jeessica.rmota@gmail.com.

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida, a qual pode ser contatado pelo telefone (11) 97662 0849.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br. O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12 e a Resolução 510/16.

Consentimento pós-informação

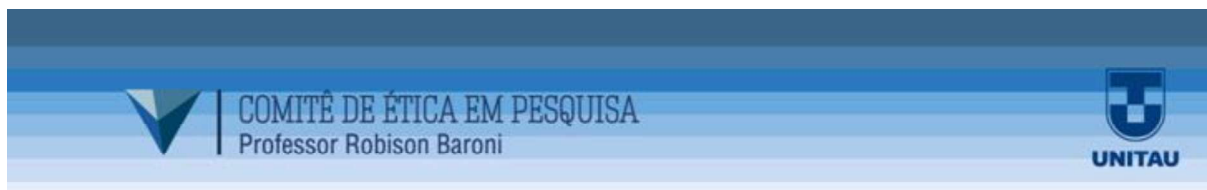
Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTEs: processo de reflexão com casos de ensino”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São José dos Campos, _____ de _____ de 2020.

_____ Assinatura do(a) participante

_____ Jéssica Regina da Mota



ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Jéssica Regina da Mota, sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida do projeto de pesquisa intitulado **“NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTEs: processo de reflexão com casos de ensino”**, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 510/16, Resolução 466/12 e nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004). Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

() Com tarja preta sobre os olhos

(x) Sem tarja preta sobre os olhos.

São José dos Campos, ____ de _____ de 2020

_____ Jéssica Regina da Mota

_____ Participante da Pesquisa

ANEXO C – OFÍCIO



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 46.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 021/2020

Taubaté, 22 de outubro de 2020

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa por parte da aluna Jéssica Regina da Mota, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante os correntes anos de 2020 e 2021, intitulado “Necessidades formativas de professores alfabetizadores iniciantes: Processo reflexivo com casos de ensino”. Sob a orientação da Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida.

O estudo será realizado com professores alfabetizadores iniciantes, tem por objetivo Investigar o potencial formativo de casos de ensino para professores alfabetizadores iniciantes como instrumento de reflexão das práticas no processo de construção dos conhecimentos profissionais. Para tal, será realizada aplicação questionário via formulário online ou e-mail, grupo de discussão inicial, encontros formativos e grupo de discussão final. Todos os instrumentos serão realizados remotamente por meio de plataforma de comunicação por vídeo *Google Meet* ou *Zoom*, fora do horário de trabalho e em dia e horários previamente agendados. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes. O material a ser coletado será utilizado na elaboração da dissertação de mestrado, podendo ser divulgado em artigos científicos e apresentações acadêmicas, mantendo sob sigilo a identidade dos participantes.

Ressaltamos que o projeto de pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua



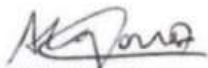
Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Conselheiro Moreira de Barros, 203, CEP 12.010-080, telefone (12) 3625-4151 ou com a aluna Jéssica Regina da Mota, telefone (12) 98808-0657, inclusive ligações a cobrar.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,


Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Coordenadora do Programa de Pós-graduação
Profissional em Educação

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTEs: Processo reflexivo com casos de ensino

Pesquisador: Jéssica Regina da Mota

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 39781720.6.0000.5501

Instituição Proponente: Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.402.322

Apresentação do Projeto:

O projeto é importante para delinear reflexões e mobilizações de conhecimentos sobre práticas de alfabetização.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o potencial formativo de casos de ensino para professores alfabetizadores iniciantes como instrumento de reflexão das práticas no processo de construção dos conhecimentos profissionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados de maneira muito clara para o entendimento do esclarecimento do participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa busca conhecer as necessidades reais na formação de novos profissionais da educação, oportunizando com clareza e desenvolvimento, momentos de reflexão das práticas alfabetizadoras.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão elaborados adequadamente, a pesquisadora apresentou o termo de compromisso informando sobre a apresentação do termo de infraestrutura após a aprovação do CEP

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 4.402.322

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/11/2020, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

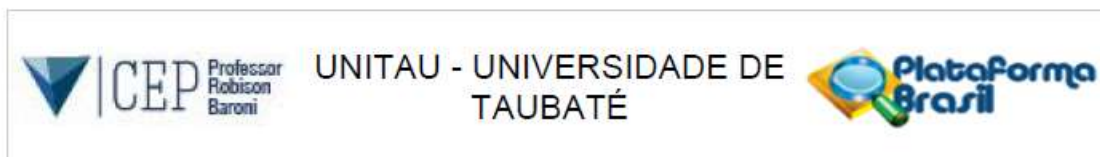
Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1649737.pdf	29/10/2020 23:00:35		Aceito
Outros	TermoDeAutorizacaoDeUsoDelmagem_JessicaMota.pdf	29/10/2020 22:55:33	Jéssica Regina da Mota	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_JessicaMota.pdf	29/10/2020 22:54:58	Jéssica Regina da Mota	Aceito
Outros	InstrumentosDeColetasDeDados_JessicaMota.pdf	29/10/2020 22:52:09	Jéssica Regina da Mota	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_JessicaMota.pdf	29/10/2020 22:48:31	Jéssica Regina da Mota	Aceito
Cronograma	cronograma_JessicaMota.pdf	29/10/2020 22:41:13	Jéssica Regina da Mota	Aceito
Orçamento	Orcamento_JessicaMota.pdf	29/10/2020 22:40:28	Jéssica Regina da Mota	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermoDeCompromissoDoPesquisador_JessicaMota.pdf	29/10/2020 22:16:33	Jéssica Regina da Mota	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoDeCompromissoDeNotificacao_JessicaMota.pdf	29/10/2020 22:07:35	Jéssica Regina da Mota	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostojessica.pdf	24/10/2020 11:51:28	Jéssica Regina da Mota	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210	CEP: 12.020-040
Bairro: Centro	
UF: SP	Município: TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233	Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 4.402.322

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 16 de Novembro de 2020

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br