

## **Desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras experientes na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC)**

*Teachers' professional development of experienced literacy teachers in the Municipal Education Network of Brusque (SC)*

*Desarrollo profesional docente de profesoras alfabetizadoras con experiencia en la Red Municipal de Enseñanza de Brusque (SC)*

Juliana Pedroso Bruns<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9310-1892>

Rita Buzzi Rausch<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>

<sup>1</sup> Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, Santa Catarina – Brasil. E-mail: julianap.bruns@gmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Regional de Blumenau, Blumenau; Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina – Brasil. E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com.

### **Resumo**

Objetivou-se, neste artigo, analisar como acontece o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras experientes na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC). A metodologia utilizada é biográfica e a análise dos dados é a textual discursiva. Como referencial teórico utilizaram-se as contribuições de Garcia (1999, 2009a, 2009b, 2010), Vaillant e Garcia (2012, 2015, 2017) e Nóvoa (1992, 2009, 2010). Os resultados evidenciaram que: a) para todas as alfabetizadoras, o desejo de ser professora surgiu na infância; b) um período introdutório acompanhado por professores experientes é imprescindível, pois a formação inicial é a primeira etapa formal de um processo de desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da vida do professor; e c) com o passar dos anos, as professoras sentiram-se mais confiantes. Espera-se que as narrativas favoreçam uma reflexão acerca do desenvolvimento profissional docente e que as políticas públicas de formação se atentem para as etapas desse desenvolvimento, que é contínuo.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional Docente. Formação de Professores. Professoras Alfabetizadoras. Professoras Experientes.



### **Abstract**

*The objective of this article was to analyze how the professional development of experienced literacy teachers in the Municipal Education Network of Brusque (SC) happens. The methodology used is biographical, and data analysis is textual discursive. As a theoretical framework, the contributions of Garcia (1999, 2009a, 2009b, 2010), Vaillant and Garcia (2012, 2015, 2017) and Nóvoa (1992, 2009, 2010) were used. The results showed that: a) for all literacy teachers, the desire to be a teacher emerged in childhood; b) an initial period, accompanied by experienced teachers is essential, since initial training is the first formal stage of a professional development process that takes place throughout the teacher's life; and c) over the years, the teachers felt more confident. It is expected that the narratives favors a reflection on the professional development of teachers and that public education policies pay attention to the stages of this development, which is continuous.*

**Keywords:** *Teacher's Professional Development. Formation of Teachers. Literacy Teachers. Experienced Teachers.*

### **Resumen**

*El objetivo de este artículo fue analizar cómo ocurre el desarrollo profesional de las profesoras alfabetizadoras con experiencia en la Red Municipal de Educación de Brusque (SC). La metodología utilizada es biográfica y el análisis de datos es textual discursivo. Los principales teóricos utilizados fueron Garcia (1999, 2009a, 2009b, 2010), Vaillant y Garcia (2012, 2015, 2017) y Nóvoa (1992, 2009, 2010). Los resultados mostraron que: a) para todas las alfabetizadoras, el deseo de ser profesora surgió en la niñez; b) un período introductorio acompañado de profesores con experiencia es imprescindible, porque la formación inicial es la primera etapa formal de un proceso de desarrollo profesional que ocurre a lo largo de la vida del profesor; y c) durante los años, las profesoras se sintieron más seguras. Se espera que las narrativas favorezcan una reflexión sobre el desarrollo profesional docente y que las políticas públicas de educación presten atención a las etapas de este desarrollo, que es continuo.*

**Palabras clave:** *Desarrollo Profesional de Profesores. Formación de Profesores. Profesoras de Alfabetización. Profesoras con Experiencia.*

## **1 Introdução**

O desenvolvimento profissional docente tem sido foco de atenção de estudiosos da área educacional, destacando-se, entre outros, os trabalhos de Garcia (1999, 2009a, 2009b, 2010), Vaillant e Garcia (2012, 2015, 2017) e Nóvoa (1992, 2009, 2010). Na literatura é possível observar um número considerável de investigações e dezenas de revisões com o intuito de compreender esse processo. O desenvolvimento profissional docente pode ser visto como uma construção, visto que os docentes ganham mais experiência, sabedoria e consciência profissional (GARCIA, 2009a).

Pensando no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras<sup>1</sup> experientes, esta pesquisa foi realizada de modo a analisar o seguinte questionamento: como acontece o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras experientes na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC)?

Por experiência, Nóvoa (1992) observa que essa troca entre os professores e a partilha de saberes contribuem para consolidar espaços de formação mútua, nos quais cada docente é chamado a ser formador e formando. Nesse viés, “[...] não se trata de mobilizar a experiência numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceitual de produção de saberes” (NÓVOA, 1992, p. 25). Para o autor, o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que contribuem para um exercício autônomo da profissão.

A opção por professoras alfabetizadoras experientes justifica-se pela compreensão da necessidade de valorizar as narrativas dessas professoras, por entender-se que a profissionalidade docente deve ser construída dentro da profissão, como salienta Nóvoa (2009). Ao mesmo tempo, o desejo de analisar como acontece o desenvolvimento profissional docente de alfabetizadoras experientes perpassa a trajetória da primeira pesquisadora, que se encontra na condição de professora alfabetizadora iniciante. Compreende-se que as alfabetizadoras, ao exporem as experiências vivenciadas ao longo de seu desenvolvimento profissional docente, poderão contribuir para a formação, sobretudo, das professoras alfabetizadoras iniciantes, pois, como afere Nóvoa (1992, p. 29), “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

Com vistas a assegurar os aspectos éticos desta pesquisa, resguarda-se eticamente sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 22928619.5.0000.5370, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade em que o projeto de pesquisa foi desenvolvido.

No decorrer desta pesquisa, apresenta-se o percurso metodológico E, posteriormente, elucidada-se o desenvolvimento profissional docente dos professores. Na sequência, apresenta-se a análise dos resultados da pesquisa, seguida das considerações finais.

<sup>1</sup> Utiliza-se o termo “professoras alfabetizadoras” no feminino, pois todas as professoras alfabetizadoras participantes desta pesquisa são mulheres. Ao mesmo tempo, destaca-se que, no mapeamento realizado pela primeira pesquisadora, todas as professoras que trabalhavam na rede eram mulheres.

## 2 Percurso metodológico

Depois de definido o público alvo, foi realizado um mapeamento na Rede Municipal de Brusque (SC) nos meses de outubro a novembro de 2019. Constatou-se que havia 11 professoras, todas do gênero feminino, que se enquadravam nos seguintes critérios de seleção: a) ser professor alfabetizador que já tenha, no mínimo, 15 anos de experiência como docente no ciclo de alfabetização; e b) pertencer à relação de professores concursados<sup>2</sup> fornecida pela Secretaria de Administração e pela Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Brusque (SC). Dessas, seis se propuseram a participar da pesquisa.

Esse recorte temporal está justificado pelo fato de que a primeira pesquisadora, naquele momento, tinha a formação de professora alfabetizadora como objeto de estudo de sua dissertação de mestrado em Educação. Do mesmo modo, justifica-se a escolha pelo município de Brusque (SC) e pela rede municipal por ser a cidade natal da primeira pesquisadora e por ela ter trabalhado como alfabetizadora no município em 2018.

Com relação ao fato de todas as alfabetizadoras serem do gênero feminino, Gatti (2010) nos leva à reflexão quando observa que “[...] há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras”. É assim que 88,3% dos professores no ensino fundamental são mulheres (GATTI; BARRETO, 2009).

Para esta pesquisa, definiram-se como tipologias de investigação a qualitativa e a biográfica. Nóvoa (2010) observa que o método (auto)biográfico procura repensar as questões da formação, destacando a ideia de que ninguém forma ninguém e que a formação requer um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida.

Para os instrumentos de geração de dados, utilizaram-se a escrita da carta pessoal e a entrevista narrativa. Com relação às cartas, a primeira pesquisadora inicialmente escreveu uma carta relatando às professoras seu percurso de desenvolvimento profissional docente e colocou-se na condição em que atua, de professora alfabetizadora em início da carreira. Por meio da carta ocorreu o primeiro contato com as professoras alfabetizadoras em fevereiro de 2020. Em seguida, as professoras foram convidadas a escreverem uma carta (em resposta à pesquisadora)

<sup>2</sup> A escolha por professoras efetivas mediante concurso público, e não por professoras admitidas em caráter temporário (ACT), justifica-se pelo fato de que as professoras efetivas comumente permanecem vários anos na comunidade em que lecionam, servindo de referência para o meio em que atuam.

apresentando-se e relatando os percursos de seu desenvolvimento profissional docente enquanto alfabetizadoras experientes. As professoras entregaram a carta à pesquisadora em março de 2020.

Em um primeiro momento optou-se por utilizar o gênero carta como meio de produzir os dados da pesquisa, pois, segundo Nóvoa (2009, p. 39), “o registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor”.

No segundo momento da pesquisa, após o recebimento das cartas pela pesquisadora, nos meses de março e abril do mesmo ano foram realizadas entrevistas narrativas com cinco<sup>3</sup> das seis professoras participantes. O intuito era realizar a entrevista pessoalmente com cada professora, no entanto, devido à pandemia causada pelo coronavírus e da consequente Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, publicada em caráter excepcional, as aulas presenciais foram suspensas e substituídas por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação nos limites estabelecidos pela legislação em vigor (BRASIL, 2020b). Além disso, foi decretado no país estado de calamidade pública nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020 (BRASIL, 2020a). Por esses motivos, as entrevistas narrativas foram realizadas por celular, por intermédio do aplicativo de comunicação WhatsApp, com mensagens de áudio.

Prado e Soligo (2007, p. 48) expõem que as narrativas possibilitam o registro de partilhas e histórias e que a palavra “narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar”. Do mesmo modo, a narrativa supõe uma sequência de acontecimentos e possibilita muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. “Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz que suscite interpretações, e não explicações – não é o que se explica que conta, mas, sim, o que se pode interpretar” (PRADO; SOLIGO, 2007, p. 48).

Assim, a entrevista narrativa complementou a escrita da carta pessoal, todavia não houve um roteiro pré-estruturado, com perguntas predefinidas, pois esse tipo de entrevista considera o que se revela e o que se interpreta a partir das histórias de vida e da formação dos entrevistados.

<sup>3</sup> Das seis participantes que escreveram a carta, apenas uma professora optou por não realizar a entrevista narrativa, contudo colocou-se à disposição para sanar qualquer questionamento.

Para a interpretação e a análise dos dados foi utilizada a análise textual discursiva (ATD). Moraes e Galliazzi (2011) observam que a ATD pode ser entendida como um processo auto-organizado de construção e de compreensão em que novos entendimentos surgem a partir de um seguimento recursivo de três componentes: a desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os dados unitários e a categorização e o apreender emergente em que a nova compreensão é informada e legitimada.

No processo de unitarização, observa-se que as cartas pessoais e as entrevistas narrativas das professoras alfabetizadoras experientes e efetivas são o *corpus*. As produções foram analisadas e separadas por similaridade com base na categoria *a priori* proveniente do seguinte questionamento: analisar como acontece o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras experientes na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC). Depois de realizado o processo de unitarização, as categorias emergentes surgiram com base nas unidades de sentido provenientes da reunião das cartas pessoais e entrevistas narrativas. Para melhor esclarecimento do processo realizado, elucidam-se, no Quadro 1, a categoria *a priori*, os instrumentos utilizados para a unitarização das unidades de sentido e as categorias emergentes provenientes da análise dos dados mediante a ATD, que serão desveladas mais adiante, na análise dos dados da pesquisa.

**Quadro 1** – Categoria *a priori*, unidades de sentido e categorias emergentes.

<b>Categoria <i>a priori</i></b>	<b>Unidades de sentido</b>	<b>Categorias emergentes</b>
Analisar como acontece o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras experientes e efetivas na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC).	Cartas pessoais  Entrevista narrativa	1 – O desejo de ser professora surgiu...  2 – Arrumei meu primeiro trabalho na Educação como alfabetizadora, e agora?  3 – Percebo que, a cada ano que passa, sinto-me mais segura e sábia

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2020).

No que diz respeito à identificação das participantes, as professoras foram indicadas pelos respectivos nomes, conforme acordado antecipadamente, seguidos das letras P1, P2, P3, e assim sucessivamente, até P6. Ressalta-se, ainda, que, no decorrer da análise dos dados, ao lado do número foi adicionado o código que indica o instrumento do qual a narrativa foi retirada.

Assim, quando retirada da carta, ficou P1c, e, quando retirada da entrevista ficou, P1en, por exemplo. Para melhor observação no texto, as narrativas foram grifadas em itálico. No Quadro 2 são apresentadas as professoras alfabetizadoras participantes envolvidas na pesquisa.

**Quadro 2** – Perfil das professoras alfabetizadoras experientes da Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC) participantes da pesquisa.

<b>PROFESSORAS</b>	<b>MAGISTÉRIO</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO (Lato sensu)</b>	<b>IDADE</b>
Nice <sup>P1</sup>	Sim	Pedagogia	Séries Iniciais	68 anos
Claudia <sup>P2</sup>	Sim	Pedagogia	Séries Iniciais e Educação Infantil Gestão Escolar	45 anos
Gésica <sup>P3</sup>	Não	Pedagogia	Psicopedagogia	39 anos
Rute <sup>P4</sup>	Sim	Pedagogia	Séries Iniciais e Educação Infantil	60 anos
Cilene <sup>P5</sup>	Sim	Pedagogia	Administração Escolar	57 anos
Claudinice <sup>P6</sup>	Sim	Pedagogia	Desenvolvimento da Criança	51 anos

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2020).

No Quadro 3, apresentam-se aspectos referentes à atuação profissional das professoras participantes da pesquisa.

**Quadro 3** – Atuação profissional das professoras alfabetizadoras experientes da Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC).

PROFESSORAS	HORAS-AULA DE TRABALHO	TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO
Nice <sup>P1</sup>	Aposentada (Em serviço) 20 h	51 anos	Entre 15 e 20 <sup>4</sup> anos
Claudia <sup>P2</sup>	40 h	24 anos	18 anos
Gésica <sup>P3</sup>	40 h	14 <sup>5</sup> anos	18 anos
Rute <sup>P4</sup>	40 h	28 anos	16 anos
Cilene <sup>P5</sup>	Aposentada (em serviço) 40 h	31 anos	15 anos
Claudinice <sup>P6</sup>	Aposentada	27 anos	25 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Esclarecido o delineamento metodológico, na seguinte seção será abordado o desenvolvimento profissional docente.

### 3 Desenvolvimento profissional docente

Para dialogar sobre o desenvolvimento profissional docente, encontra-se respaldo em Garcia (1999, 2009a, 2009b, 2010), Vaillant e Garcia (2012, 2015, 2017) e Nóvoa (1992, 2009). Garcia (1999) observa que tal concepção adota o professor como um profissional de ensino, no entanto, para esse autor, o conceito de “desenvolvimento” assume a conotação de evolução e continuidade, que parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores, pressupondo uma abordagem na formação que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança.

<sup>4</sup> A professora não soube dizer com precisão o seu tempo na alfabetização, informando que estava entre 15 e 20 anos.

<sup>5</sup> A participação dessa professora justifica-se pelo fato de a primeira pesquisadora ter sido informada de que ela estava há 15 anos na alfabetização e que, no momento em que dialogou com a professora, demonstrou um grande desejo e contentamento em participar da pesquisa. Além disso, enquanto docente, ela tem 18 anos e, na alfabetização, está quase completando 15 anos.

O autor observa que o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e a capacidade de ação dos professores no individual e no coletivo. Assim, é necessário ligar o desenvolvimento profissional dos professores às etapas da carreira docente, conforme pode ser observado mais detalhadamente por Vaillant e Garcia (2015) no livro *El ABC y D de la Formación Docente*.

Destaca-se que, nesta pesquisa, as professoras alfabetizadoras experientes encontram-se na “Etapa D – de Desenvolvimento”, a qual é caracterizada pelo desenvolvimento profissional contínuo do docente. Vaillant e Garcia (2015) aferem que muitos termos têm sido utilizados para falar de desenvolvimento profissional, como formação contínua, formação em serviço ou formação permanente. Desse modo, ao falar sobre a profissionalidade docente, considera-se imprescindível destacar a formação docente aqui empregada numa perspectiva “contínua”, conforme observam os autores, ou seja, uma formação ao longo da vida que não se extenua nas experiências da formação inicial.

Nóvoa (1992) observa que a formação deve estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão que seja capaz de preparar professores reflexivos, aptos para assumirem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas. Nesse viés, o autor reforça a necessidade de “investir positivamente os saberes de que o professor é portador” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Para Vaillant e Garcia (2012), o desenvolvimento profissional docente implica interação entre os espaços e o tempo. O contexto espacial refere-se ao ambiente social no qual se realiza o trabalho dos docentes e, dessa forma, as condições de trabalho, enquanto elementos mediadores, influenciam esse desenvolvimento, promovendo-o ou inibindo-o. Já com relação ao contexto espacial, no qual se desenvolve a atividade docente, também há uma dimensão temporal ou biográfica que exerce influência na atitude que o docente adota ante o seu desenvolvimento profissional. Esses autores destacam que diversos estudos centram-se em distintos temas em função do momento em que se encontram na carreira docente, entretanto enfatizam que, apesar da importância que o desenvolvimento profissional dos professores tem, tanto para o professor quanto para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, a tradição tem apontado um tipo de desenvolvimento profissional marcado pelo banimento das

necessidades dos professores, estudantes e escolas, sem considerar as etapas do desenvolvimento profissional docente (VAILLANT; GARCIA, 2012).

Essas dizes reafirmam a pertinência desta pesquisa, pois busca-se analisar como acontece o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras experientes na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC), compreendendo a necessidade de se levarem em conta as diferentes etapas desse desenvolvimento.

Dando continuidade a esse diálogo, a seguir apresenta-se a análise dos dados provenientes da escrita da carta pessoal e da entrevista narrativa das professoras participantes da pesquisa por meio da ATD.

#### **4 Análise dos dados: o desejo de ser professora surgiu...**

*Já na infância*<sup>P1en</sup>. Vaillant e Garcia (2012), ao dialogar sobre as etapas do desenvolvimento profissional docente, observam, na citada obra *El ABC y D de la Formación Docente*, que a primeira fase, caracterizada por “A – de Antecedentes”, é aquela em que os saberes provenientes da vida escolar dos licenciandos podem estar implícitos ou explícitos em sua maneira de lecionar.

Nas narrativas das participantes, observou-se que, para todas, o desejo de ser professora surgiu ainda na infância e foi influenciado pelo contexto em que viviam, pela maneira de lecionar de algum professor que deixou marcas positivas ou por influência de familiares que, educadores ou não, vislumbravam na Educação a porta de entrada para um futuro promissor.

Esse desejo é presente na narrativa da professora Nice<sup>P1</sup> quando expõe que sua vontade de ser professora “surgiu já na infância, porque, quando a gente brincava de escolinha, eu sempre era a professora<sup>P1en</sup>.”

Já a professora Claudia<sup>P2</sup> narra que seu contato com o magistério e com a Educação foi, desde pequena, inspirado por sua mãe, que “trabalhava em outra cidade, então ela fazia os planejamentos sempre sábado e domingo e estávamos em casa, e eu sempre, sempre estava em contato com os livros dela e lendo, tanto que eu entrei na época no 1º ano e já sabia ler tudo, escrevia tudo<sup>P2en</sup>”.

Igualmente, a professora Rute<sup>P4c</sup> expõe: “meu sonho de ser professora sempre foi desde criança”, e a professora Gésica<sup>P3c</sup> observa: “a minha família sempre me incentivou para os estudos, pois boa parte da família é de professores”.

Cilene<sup>P5</sup> relata que optou pelo magistério por incentivo de sua mãe, que sonhava em ser professora, mas não teve a oportunidade de continuar os seus estudos. Ela conta: “foi através do seu incentivo que eu decidi fazer o Magistério e, em seguida, dar continuidade com a Pedagogia e Pós-Graduação<sup>P5c</sup>.”

Do mesmo modo, a professora Claudinice<sup>P6en</sup> expõe o estímulo vindo de seu pai para que fosse professora: “meu pai, na verdade, sempre incentivou a gente a estudar né [...] eu acho que eu devo essa minha escolha ao meu pai, meu pai que incentivou!”

O incentivo do pai para que a filha fosse professora e inspiração pelo sonho da mãe, narrados pelas professoras Claudia<sup>P2</sup> e Cilene<sup>P5</sup>, encontram respaldo em Garcia (2009b, p. 110) quando afirma que uma das características da sociedade em que vivemos tem relação com o fato de que o conhecimento é um dos principais valores de seus cidadãos e os professores são essenciais nesse processo: “[...] importantes para melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente. Importantes, em última análise, como uma profissão necessária e imprescindível para a sociedade do conhecimento” (GARCIA, 2009b, p. 110).

Após as narrativas das professoras acerca da escolha pela profissão docente, a primeira pesquisadora observa que, assim como elas, o desejo de ser professora esteve presente desde a infância; inclusive rememora que uma das suas brincadeiras preferidas da infância sempre foi “escolinha”. Ela também relembra que sempre teve o incentivo dos seus familiares, especialmente de sua mãe, para seguir essa belíssima profissão, que é ser professora!

Depois dos relatos das alfabetizadoras acerca da escolha pela profissão docente, a próxima categoria emergente retrata o início dessa trajetória e, mais especificamente, o seu começo na alfabetização.

## 4.1 Arrumei meu primeiro trabalho na Educação como alfabetizadora, e agora?

Esta categoria inicia com a narrativa da alfabetizadora Gésica<sup>P3</sup>, quando ela discorre sobre seu primeiro trabalho na alfabetização como professora regente<sup>6</sup>. A professora participante da pesquisa, ao compartilhar suas experiências de professora alfabetizadora, rememora:

[...] nunca pensei de cara pegar a alfabetização no início. Então, pensei: vou, pois todos nós somos capazes e podemos aprender. Para minha surpresa maior, encontrei minha professora de 4ª série, me esperando para me ajudar, pois ia substituir ela até o final do ano. Sem experiência, minha professora Odete ficou um mês me dando todo o apoio e suporte para que as crianças conseguissem ir ao ritmo do conhecimento e assim o ano prosseguiu, foi grande sucesso e muitas realizações aquele ano, os alunos lendo, minha primeira experiência e uma professora nota 10, passando todo seu conhecimento, foi a experiência melhor que eu tive e nunca irei esquecer<sup>GésicaP3c</sup>.

Na fala da professora Gésica<sup>P3</sup> fica evidente a contribuição do apoio inicial fornecido pela professora alfabetizadora experiente. Nessa direção, a sua narrativa vai ao encontro dos dizeres de Vaillant e Garcia (2012) ao discorrerem que, independentemente do programa de formação inicial que se tenha cursado, há algumas coisas que só podem ser aprendidas na prática, caracterizando-se como descoberta, sobrevivência, adaptação, aprendizagem e transição de estudante para professor.

Para os autores supracitados essa etapa é denominada “C – de Começo”, a qual caracteriza os primeiros anos de vida profissional do docente. Eles observam que essa fase geralmente é marcada por dúvidas, inseguranças e ansiedade, pois os professores estão sendo introduzidos na prática, mas que, em geral, é um período de solidão para os docentes iniciantes (VAILLANT; GARCIA, 2012).

Nessa direção, Garcia e Vaillant (2017) denotam que as políticas de desenvolvimento profissional dos professores precisam prover especial atenção aos dispositivos de suporte para quem inicia no ensino. Essas políticas ainda são rudimentares na América Latina, onde sistemas, planos e programas institucionalizados são insuficientes. Nas últimas duas décadas, esses programas se concentraram em promover o relacionamento entre um professor mentor e

<sup>6</sup> Nomenclatura utilizada pelas professoras no município de Brusque (SC) para referir-se à professora responsável pela turma.

um iniciante, e os resultados das pesquisas têm indicado que esse apoio e o acompanhamento fazem os professores iniciantes não abandonarem a profissão.

Observa-se, contudo, que, no Brasil, não há “programas de inserção” em nível de governo e que atendam a todos os professores iniciantes, e, sim, “programas de indução” à profissão, como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional (PROESDE) (Licenciatura) e o Programa Residência Pedagógica. Eles não atendem, todavia, a todos os licenciandos do país. Garcia e Vaillant (2017) afirmam que o PIBID apresenta pontos em comum com os programas de inserção, pois prepara para o lecionar na educação pública.

Cabe destacar, ainda, que, embora os programas mencionados sejam imprescindíveis para inserirem os docentes em formação inicial nas escolas públicas, eles não suprem a necessidade de todos os licenciandos, visto que não são uma política de governo nacional para todos, e a participação ocorre por meio de processos seletivos com determinado número de vagas. Desse modo, nem todos os licenciandos terão um professor experiente para os orientar no início das trajetórias profissionais, ao contrário de alguns países, conforme observado por Vaillant e Garcia (2012).

Gésica<sup>P3</sup>, dando continuidade à narrativa, expõe que, no início da sua trajetória profissional com a professora Odete, “[...] eu não tinha conhecimento nenhum! E ali, ela foi me ajudando, explicando [...] de uma forma bem dinâmica, [...], então, foi assim, essa trajetória profissional foi assim, marcante porque, não existe isso né!”<sup>P3en</sup>.

Desse modo, ao ingressar na escola e perceber que iria substituir a professora Odete, que havia sido sua professora na escola, Gésica<sup>P3</sup> sentiu-se mais tranquila para, posteriormente, assumir a turma na posição de regente de classe.

Vaillant e Garcia (2012) indicam que o período de inserção no ensino representa um ritual que permite transmitir ao professor iniciante a cultura docente (os conhecimentos, os modelos, os valores) proveniente da profissão e que contribuirá para a integração da cultura à personalidade do próprio docente, assim como a sua adaptação ao ambiente social em que efetiva sua atividade docente. Os autores observam que essa adaptação pode ser fácil quando o ambiente sociocultural coincide com as características do docente iniciante.

Para Gésica<sup>P3</sup>, ficou visível, por intermédio de sua narrativa, que, ao encontrar um rosto familiar em seu ingresso na escola e ter sua primeira experiência como professora regente,

passou a se sentir mais integrada à própria cultura profissional docente. Assim, a adaptação ocorreu mais tranquilamente, como ela mesmo afirma: “minha primeira experiência e uma professora nota 10, passando todo seu conhecimento, foi a experiência melhor que eu tive e nunca irei esquecer”<sup>P3c</sup>.

Gésica<sup>P3</sup> relembra ainda sua vivência enquanto alfabetizadora iniciante e expõe que geralmente “não existe ninguém pra te ajudar! Eles te dão uma orientação né [...], eles te ajudam, a coordenação te ajuda e tudo, mas ela não fica ali do teu lado e isso marcou!”<sup>P3en</sup>. Do mesmo modo, a professora Claudia<sup>P2</sup> expõe: “o que eu recordo assim, o que me deixava aflita na época é que eu não tinha ajuda de ninguém [...], foi um início complicado [...]”<sup>P2c</sup>.

A professora Nice<sup>P1</sup> iniciou como docente em 1969 e, ao lembrar sua trajetória inicial como docente, narra: “eu não sabia, não tinha noção do que iria encontrar, sabe... e naquela época não tinha assim o apoio pedagógico como a gente tem hoje né [...]. Hoje nós temos uma equipe pedagógica que dá apoio para os professores e principalmente para os que estão começando”<sup>P1en</sup>.

Nas narrativas das professoras Gésica<sup>P3</sup> e Nice<sup>P1</sup>, é possível perceber a atribuição da gestão escolar e da coordenação pedagógica no acolhimento dos professores, sobretudo aos professores iniciantes. Já a professora Claudia<sup>P2</sup> relata a falta de acolhimento em seu processo de inserção na profissão. Garcia (2009b) relata que esse acolhimento se torna imprescindível, especialmente nos primeiros anos da docência, nos quais os desafios são inúmeros. Um dos motivos que levam os professores iniciantes a abandonarem a profissão é a insatisfação com seu trabalho “devido aos baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio e às poucas oportunidades para participação na tomada de decisões” (GARCIA, 2009b, p. 128).

A professora Rute<sup>P4</sup> igualmente observa que, “ao iniciar tudo é mais difícil e ainda mais como professora ACT. No início já foi a experiência com 1ª e 2ª série. Já tive que enfrentar logo os 1ºs. Isso já foi marcante [...]”<sup>P4en</sup>.

Vaillant e Garcia (2015) também observam que algumas fragilidades encontradas nos cursos de licenciatura podem dificultar o conhecimento do conteúdo pedagógico no início da docência. Os currículos engessados contribuem para a existência de lacunas quando relacionados com a teoria vivenciada na universidade e a prática que ocorre na sala de aula da Educação Básica. Sendo assim, universidade e escola devem dialogar para que a formação inicial docente “fale a linguagem da prática”, mas não uma prática ancorada na mera

transmissão, e, sim, uma prática profissional comprometida com a ideia de que somos trabalhadores do conhecimento.

Já a professora Cilene<sup>P5</sup> expõe que iniciou na profissão de professora no dia 19 de outubro de 1987 e descreve: “fiquei durante um ano com o Pré-Escolar no CEI em uma creche municipal. No ano seguinte, assumi uma turma de 1º ano, vindo a encerrar minha carreira em 2016, sempre atuando com séries iniciais do Ensino Fundamental”.

A professora Claudinice<sup>P6</sup> relata que “desde muito cedo, a alfabetização me chamou atenção, quando fiz o magistério, meu estágio foi numa turma de primeira série, que me levou ao encanto de ver cada criança descobrir a leitura, descobrir o som das letrinhas [...]”<sup>P6c</sup>. Logo, a professora Nice<sup>P1</sup> expõe: “a minha primeira experiência como professora de 1º ano foi a minha primeira experiência como professora! Foi em 1969, no Dom João Becker, no dia 16 de junho de 1969 eu estava no segundo ano do magistério”<sup>P1en</sup>.

Diante das narrativas das professoras alfabetizadoras, a primeira pesquisadora reflete que, assim como foi relatado por elas, seu início na alfabetização foi marcado por um misto de desafios, dúvidas, insegurança e ansiedade por estarem finalmente tendo a “sua sala de aula”; todavia, diferente das falas das professoras Gésica<sup>P3</sup>, Rute<sup>P4</sup> e Nice<sup>P1</sup>, ela já ansiava por iniciar como professora regente de classe em uma turma de alfabetização. Ela reforça que os desafios também foram vários, contudo foram amenizados justamente por ter tido a possibilidade de aprender com as professoras mais experientes enquanto ainda cursava licenciatura em Pedagogia. Além disso, reflete que ser bolsista do PIBID possibilitou sua inserção na profissão desde o início da graduação, contribuindo para sanar as dificuldades comumente encontradas no início da carreira docente.

Na categoria de análise a seguir será discorrido sobre como as professoras alfabetizadoras se sentem nesse momento de suas carreiras.

## **4.2 Percebo que a cada ano que passa, sinto-me mais segura e sábia!**

Esta categoria de análise é iniciada com a narrativa da Professora Claudia<sup>P2</sup>, que declara: “percebo que a cada ano que passa, sinto-me mais segura e sábia do que fazer com relação à aprendizagem dos alunos e com relação à família, como conquistá-los e fazer deles meus aliados nesse processo”<sup>P2c</sup>.

Garcia (2010) observa que os professores experientes notam e identificam problemas e situações que podem escapar à atenção dos iniciantes. O conhecimento dos professores experientes perpassa o conhecimento do conteúdo, mas também há “[...] outros conhecimentos que são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina” (GARCIA, 2010, p. 28).

Observa-se que esse conhecimento do conteúdo, mas também do contexto e dos alunos, é presente na narrativa da professora Cláudia<sup>P2</sup>. Ao mesmo tempo, Cilene<sup>P5</sup>, que se aposentou recentemente, refere: “com o passar dos anos e também com as formações contínuas realizadas, fui adquirindo mais experiências e assim me tornando mais segura e confiante no meu trabalho”<sup>P5c</sup>.

Claudinice<sup>P6</sup> relata como se sente na atualidade, rememora que os desafios vivenciados na profissão foram muitos e, com relação às políticas públicas, descreve:

vi por vezes ser deixado para trás aquilo que estava sendo feito e simplesmente achar que era necessário começar tudo do zero, desconsiderando toda uma bagagem já existente, para introduzir coisas novas, trazidas de outro meio social e ser quase que imposto de goela abaixo, achando que os profissionais ali existentes, não sabiam de mais nada<sup>ClaudiniceP6c</sup>.

Acerca das políticas públicas, Nóvoa (2009, p. 21) observa que “nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores”. Conseqüentemente, esse autor expõe ainda que se deve superar a ausência da voz dos professores nos debates públicos, pois é necessário que os docentes aprendam a se comunicar com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo e a comunicar para fora da escola.

Já Nice<sup>P1</sup>, ao lembrar seu percurso como professora alfabetizadora, diz: “eu fui aprendendo a ser professora alfabetizadora com os erros e com os acertos, [...] e fui aprendendo mesmo na prática, e fui aprendendo e cada vez me apaixonando mais!”<sup>P1en</sup>. Desse modo, evidencia-se, nos relatos da professora Nice<sup>P1</sup>, um processo reflexivo atrelado ao valor da experiência adquirida com os anos. Garcia (2010), nesse sentido, sinaliza que a competência profissional do professor experiente não é conseguida pelo mero transcorrer dos anos, mas, sim, quando existe a reflexão por parte do professor.

Gésica<sup>P3</sup>, ao relatar como se sente nesse momento de sua carreira profissional, após anos de experiência na docência, afirma:

[...] se for pra ver antes, que a gente sai de uma etapa bem leve né, da faculdade... agora eu estou num degrau a mais né... vários degraus... [...]. São etapas que você tem que passar, porque se você não passar por essas etapas eu acredito que aí não tem muito sentido... então, são etapas pra você ir adquirindo o conhecimento pra você, ao longo do tempo, na sua carreira <sup>P3en</sup>.

Já a professora Rute<sup>P4</sup>, ao contar como se sente atualmente em sua carreira docente, menciona: “acho que ainda não sei tudo, cada ano quando começa você recebe uma caixinha de surpresa [...]. Mas com certeza, cada ano entro mais determinada para conseguir o meu objetivo com todos [...]”<sup>P4en</sup>.

Ao observar os relatos da professora Rute<sup>P4</sup>, que tem 28 anos de docência, sendo 16 dedicados à alfabetização, fica visível a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo, que perpassa toda a trajetória docente, pois, enquanto professora experiente, reconhece “acho que ainda não sei tudo”<sup>P4</sup>. Nesse sentido, a primeira pesquisadora gostaria de compartilhar que, em sua própria experiência, na condição de professora iniciante, observa que, no seu terceiro ano como professora regente de classe, já se sentia mais confiante em sala de aula, diferente do sentimento vivenciado no primeiro ano da docência. Reconhece, contudo, que os desafios ainda são vários e o seu desejo é continuar, estudar, refletir e pesquisar, pois, para ela, “parar nunca foi e nunca será uma opção”. Desse modo, com esta pesquisa espera-se contribuir para o campo da formação de professores, sobretudo de alfabetizadores.

## 5 Reflexões finais

Nesta pesquisa buscou-se analisar como acontece o desenvolvimento profissional docente de professoras alfabetizadoras experientes na Rede Municipal de Ensino de Brusque (SC) e, diante das narrativas das seis professoras participantes, foi possível observar algumas reflexões sobre seus percursos de desenvolvimento profissional docente. Entre eles, constatou-se que, para todas as alfabetizadoras, o desejo de ser professora surgiu desde a infância e foi influenciado pelo contexto em que viviam, pela maneira de lecionar de algum professor que deixou marcas positivas ou por influência de familiares que, educadores ou não, visualizavam na Educação a porta de entrada para um futuro promissor. Essa constatação implica uma

reflexão a respeito da pertinência e da influência da família, ou seja, dos contextos social e cultural em que se nasce.

Ao mesmo tempo, por meio das narrativas foi possível observar que um período inicialmente amparado por professores experientes pode contribuir para sanar as dificuldades comumente encontradas no início da profissão. Da mesma maneira, fizeram-se presentes nos relatos os desafios encontrados nesse início de carreira, pois a formação inicial é a primeira etapa formal de um processo de desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da vida do professor.

Essa reflexão permite que seja enfatizada a pertinência de programas destinados à inserção na docência, que auxiliem os professores que estão no início da carreira a inserir-se na profissão, pois, conforme elucidado, esse deve ser um período compreensivo, coerente, amparado e organizado por políticas públicas. Desse modo, considera-se imprescindível que as políticas de formação destinadas aos professores levem em consideração as diferentes etapas da carreira docente.

Para finalizar, espera-se que as explicações das professoras alfabetizadoras experientes favoreçam uma reflexão acerca do desenvolvimento profissional docente e que as políticas públicas, ou mesmo as iniciativas de formação, direcionem um olhar atento para as diferentes etapas desse desenvolvimento profissional, que é contínuo.

## Referências

BRASIL. Congresso. Senado. Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. 2020a. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**. 55-C. Brasília, 20 mar. 2020. Seção 1-Extra, p. 1-1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-legislativo-249090982>. Acesso em: 21 out. 2021.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. 2020b. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**. 53. ed. Brasília, 18 mar. 2020. Seção 1, p. 39-39. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 21 out. 2021.

GARCIA, M. C. A identidade docente: constantes reflexões. Tradução Cristina Antunes. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009b. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 29 set. 2021.

GARCIA, M. C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. v. 8, p. 7-22, 2009a. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 25 maio 2020.

GARCIA, M. C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. 2. ed. Porto Editora: Portugal, 1999.

GARCIA, M. C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Henrique%20Bruns%20Neto/Downloads/17-Texto%20do%20artigo-60-1-10-20180518%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Henrique%20Bruns%20Neto/Downloads/17-Texto%20do%20artigo-60-1-10-20180518%20(1).pdf). Acesso em: 28 set. 2021.

GARCIA, M. C.; VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa [online]**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401224&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401224&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 set. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. 294 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M do. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. (org.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45-60.

VAILLANT, D.; GARCIA, M. C. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid – Espanha. Narcea, S.A. de Ediciones, 2015.

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

BRUNS, J. P.; RAUSCH, R. B.

Enviado em: 17/8/2022

Revisado em: 21/2/2023

Aprovado em: 23/2/2023